

**TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI**  
**FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ**



**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ**

**Katedra:** Primárního vzdělávání

**Studijní program:** Učitelství pro 1.stupeň základní školy

**Studijní obor** Učitelství pro 1.stupeň, SPUCH

**Komparace vlivu rozdílných procvičovacích metod při opakování  
gramatického učiva na 1.stupni základní školy**

The Comparation of The Influance of Different Practising Methods while Revising Grammar  
Items at Primary School

**Diplomová práce:** 09-FP-KPV-0033

**Autor:**

Lucie Novotná

**Podpis:**

\_\_\_\_\_

**Adresa:**

Dělnická 197/8

460 06, Liberec 6

**Vedoucí práce:** Mgr. Věra Vykoukalová

**Počet**

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
78	7	0	8	30	7

V Liberci dne: 29. 4. 2011

# TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI

## FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra primárního vzdělávání

### ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(pro magisterský studijní program)

pro (diplomant): Lucie Novotná  
adresa: Dělnická 197\8, Liberec 6  
studijní obor (kombinace): Učitelství pro 1.stupeň základní školy  
Název DP: **Komparace vlivu rozdílných procvičovacích metod při opakování gramatického učiva na 1.stupni základní školy**  
Název DP v angličtině: The Comparison of The Influence of Different Practising Methods while Revising Grammar Items at Primary School  
Vedoucí práce: Mgr. Věra Vykoukalová  
Konzultant:  
Termín odevzdání: LS 2010

Poznámka: Podmínky pro zadání práce jsou k nahlédnutí na katedrách. Katedry rovněž formulují podrobnosti zadání. Zásady pro zpracování DP jsou k dispozici ve dvou verzích (stručné, resp. metodické pokyny) na katedrách a na Děkanátě Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické TU v Liberci.

V Liberci dne 24. 04. 2009



děkan



vedoucí katedry

Převzal (diplomant): LUCIE NOVOTNÁ

Datum: 20.2.2011

Podpis: Podpis

Název DP:	Komparace vlivu rozdílných procvičovacích metod při opakování gramatického učiva na stupni základní školy
Vedoucí práce:	Mgr. Věra Vykoukalová - KPV
Cíl:	Cílem práce je zjistit vliv rozdílných procvičovacích metod na úspěšnost žáků při opakování gramatického učiva. Práce se bude dále zabývat účinností jednotlivých metod a preferencemi žáků při jejich výběru.
Požadavky:	Důkladné prostudování teoretické problematiky. Vytvoření různých typů procvičovacích cvičení se stejnými gramatickými jevy. Porovnání výsledků různých typů cvičení z hlediska preferencí žáků a jejich úspěšnosti při procvičování. Formulování závěrů na základě výzkumu.
Metody:	Využití šesti procvičovacích metod a jejich následné vyhodnocení.
Literatura:	BLUMENTRITTOVÁ, V. BUKÁČKOVÁ, J. Český jazyk zábavně. BLUG. ISBN 80-85635-98-4 KOLEKTIV PRACOVNÍKU, Pravidla českého pravopisu. 1. vyd. Praha: Fortuna, 2002. ISBN 80-200-0475-0 HLAVÁČOVÁ, E. SEDLÁČEK, B. Český pravopis. Praha: BLUG, 1996. ISBN 80-85635-66-6 ŠULC, P. Český jazyk 3. třída. Pierot. ISBN 978-80-7353-074-7 ŠULC, P. Poradím si s češtinou ve 3. třídě. Pierot. ISBN 978-80-7353098-3

## Prohlášení

Byl/a jsem seznámen/a s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má diplomová práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložil/a elektronickou verzi mé diplomové práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedl/a jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne: 29. 4. 2011

---

Lucie Novotná

## **Poděkování**

Děkuji vedoucí práce Mgr. Věře Vykoukalové za cenné rady, odborné vedení a konzultace, které vedly k úspěšnému dokončení diplomové práce.

Mé poděkování patří učitelům základních škol v Liberci za ochotu, vstřícnost a spolupráci na výzkumu.

Děkuji také své rodině za toleranci, trpělivost a podporu při práci.

## **Téma**

Komparace vlivu rozdílných procvičovacích metod při opakování gramatického učiva na 1. stupni základní školy

## **Klíčová slova**

Procvičovací metoda, opakování, gramatické učivo

## **ANOTACE:**

Tématem mé diplomové práce je posouzení rozdílných procvičovacích metod při opakování gramatického učiva žáků 1. stupně základní školy.

Zaměřila jsem se na metody procvičování gramatického učiva u žáků 3. tříd základních škol.

Cílem práce je provedení analýzy prostředků pro procvičování gramatického učiva a jejich dopad na znalosti žáků.

Zvolila jsem šest srovnávacích metod, které jsem použila v rámci výzkumu na vybraných školách.

Výsledky jsou zpracovány do tabulek a grafů.

## **Le thème**

La comparaison de l'influence des différentes méthodes en répétition des matières enseignées grammaticales du primaire

## **Les mots-clés**

Méthode de répétition, répétition, matière de grammaire

## **L'ANNOTATION**

Le thème de ma dissertation est l'analyse des différentes méthodes en répétition des matières enseignées grammaticales du primaire.

Je me suis concentrée sur les différentes méthodes en répétition des matières enseignées grammaticales de la 3ème classe du primaire.

Le but de mon thème a été l'exécution de l'analyse des ressources pour les différentes méthodes en répétition des matières enseignées grammaticales et leur répercussion sur les connaissances des élèves.

J'ai choisi six méthodes comparatives lesquelles j'ai utilisées dans le cadre de la recherche dans les écoles sélectionnées.

Les résultats sont élaborés dans les tableaux et les graphes.



## **Topic**

The comparison of the effects of different practicing methods when revising grammar curriculum at primary school.

## **Key words**

Practicing methods, revision, grammar curriculum at

## **ABSTRACT:**

The topic of my thesis is to assess different practicing methods when revising grammar curriculum at primary school.

The work is focused on the methods of practicing the grammar curriculum in the third grade at primary school.

The aim is to analyze the means for practicing grammar curriculum and their impact on students' knowledge.

I chose six comparative methods, which I used in research in selected schools.

Results are presented in tables and graphs.

# OBSAH

Seznam zkratk.....	11
ÚVOD .....	12
I. Teoretická část.....	13
1. Cíle a úkoly vyučování českému jazyku se zřetelem na pravopis.....	13
1.1 Zásady vyučování pravopisu na 1. stupni ZŠ .....	16
1.2 Krátká sonda do historie vyučování pravopisu.....	17
1.3 Kurikulární reforma a její souvislost s výukou pravopisu na 1. stupni ZŠ.....	21
1.3.1 Očekávané výstupy gramatického učiva .....	25
1.3.2 Vytváření vzdělávacích cílů.....	26
1.4 Typy pravopisu v kontextu učiva 1. stupně ZŠ .....	28
1.4.1 Pravopis lexikální .....	30
1.4.2 Pravopis morfologický .....	32
1.4.3 Pravopis syntaktický .....	33
1.5 Užití vyučovacích metod při výuce pravopisu na 1. stupni ZŠ.....	33
1.5.1 Vyučovací metody poznávací (racionální) .....	34
1.5.2 Metody podle uplatnění v jednotlivých fázích vyučovacího procesu .....	34
1.6 Typy pravopisných cvičení užívaných na 1. stupni ZŠ.....	36
1.7 Přehled rozložení učiva pravopisu v jednotlivých ročnících 1. stupně ZŠ .....	43
II. Praktická část.....	46
2. Cíle a úkoly výzkumu .....	46
2.1 Výzkumný soubor .....	47
2.2 Realizace výzkumu.....	47
2.3 Stanovení předpokladů výsledků průzkumu .....	48
2.4 Typy uplatněných metod.....	51
2.5 Přehled slov vybraných pro test .....	53
2.6 Vyhodnocení.....	55
2.7 Interpretace výsledků .....	55
III. Závěr .....	75
IV. Seznam literatury .....	76
V. Přílohy .....	78

## Seznam zkratek

Spuch	Specifické poruchy učení a chování
RVP	Rámcový vzdělávací program
ŠVP	Školní vzdělávací program
Tzv.	Takzvaný
ZŠ	Základní škola
Např.	Například
Popř.	Popřípadě
Atd.	A tak dále
Pozn.	Poznámka
ČJ	Český jazyk

# ÚVOD

Stěžejní postavení ve výchovně vzdělávacím procesu žáků 1. stupně základní školy zaujímá výuka českého jazyka. Svůj mateřský jazyk by měl ovládat každý občan naší republiky.

Základním předpokladem pro vzdělávání v dalších oblastech je dokonalé zvládnutí jazykových prostředků (písemná a ústní forma). Při výuce jsou zdůrazněny komunikační dovednosti v mluvené i psané formě jazyka a zvládnutí pravopisu.

Výuka českého jazyka vybavuje žáka znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují správně vnímat jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a správně je používat v písemném projevu. K procvičování jazykových vědomostí slouží různé metody jak ústní, tak písemné.

Ve své práci jsem se zaměřila na písemné procvičování gramatického učiva. Použila jsem šest různých metod k procvičování, kterými jsem zjišťovala úroveň znalostní dětí.

# **I. Teoretická část**

## **1. Cíle a úkoly vyučování českému jazyku se zřetelem na pravopis**

Hlavním úkolem českého jazyka jako vyučovacího předmětu je rozvíjet u dětí schopnost komunikovat spisovným jazykem, a to nejen ústně, ale i písemně. K tomu je třeba ovládnout spisovnou výslovnost a hlavní zásady českého pravopisu. Tato schopnost je diferencována podle stupňů školy v souladu s ontogenetickým vývojem žáka a s postupujícím jazykovým vzděláváním. Sledování komunikačního cíle do značné míry souvisí s plněním dalších cílů výuky, především cíle kognitivního (poznávacího). Žák se s uvědomělým užíváním jazykových prostředků seznamuje postupně a systematicky. Systém učiva však nemůže vždy respektovat okamžité komunikační potřeby žáků. Didaktický systém učiva respektuje didaktické a psychologické aspekty výuky, a ačkoliv vychází z lingvistického systému, systém českého jazyka nekopíruje. Často se stává, že mnozí žáci svoje osvojené poznatky časem pozapomenou, avšak projdou-li důkladnou systematickou výukou jazyka, zůstane jejich jazykové povědomí na vysoké úrovni. Jak se správně a vhodně vyjadřovat v určitých situacích, schopnost odhadnout, kdy potřebují cizí pomoc, včetně užití jazykových příruček. I to jsou další z cílů, které by výuka měla sledovat. Výstižnost vyjadřování a přesnost myšlení spolu úzce souvisí, proto by jazyková výchova žáky měla vést i k logickému myšlení. Všechny tyto cíle jsou pak součástí cíle komplexnějšího, a to cíle výchovného. Na plnění tohoto cíle se kromě rodiny podílejí různé instituce, zvláště pak škola svým systémem vyučovacích předmětů. (Čechová-Styblík 1998)

Vyučovací předmět český jazyk se dle Čechové a Styblíka (1998) na komplexním cíli podílí nejenom plněním výše zmíněných cílů, má i své vlastní formativní cíle:

- vytváří postoje žáků k jazyku a k vyjadřování
- pěstuje zájem o jazyk a jazykovědu
- utváří jazykové a slohové schopnosti, dále i schopnosti rozumové, estetické i např. technické

Všechny již zmíněné cíle, které sleduje výuka ČJ, jsou značně náročné. Aby mohly být naplněny, je třeba spojit úsilí učitelů, jakožto autorů učebních osnov, ale i autorů učebnic, metodických příruček a v neposlední řadě i úsilí vhodně motivovaných žáků. Vyučování

českému jazyku je komplexním procesem výchovně-vzdělávacím. Nejde jen o vytváření vědomostí, dovedností a návyků z oblasti jazykové, ale také o pěstování a rozvíjení jazykových schopností a postojů k jazyku.

Soustavná výuka českému jazyku začíná od 1. stupně školy a pokračuje až do konce školy střední. V 1. ročníku si žáci osvojují grafiku a základy techniky čtení, jako předpoklad vzdělávání. Samotná jazyková výuka začíná obvykle od 2. ročníku. Český jazyk jako vyučovací předmět má v soustavě vyučovacích předmětů základní význam. Na jeho zvládnutí je do značné míry závislý úspěch v ostatních předmětech. Má univerzální význam, a to nejen z hlediska školy, ale i pro celospolečenskou praxi. Ve vzdělávací soustavě má centrální postavení, protože jednak využívá zkušenosti a poznatky žáků z veškerého vyučování i mimoškolní praxe, jednak úroveň vyučování celkově ovlivňuje.

a) Ostatní předměty závisí na pochopení a výsledcích vyučování mateřskému jazyku.

b) Ostatní předměty mají vzhledem k mateřštině jisté povinnosti, totiž pěstovat kultivovaný spisovný jazyk. Jde tedy o určitou závislost úspěchu vyučování češtině na úrovni komunikační praxe v ostatních vyučovacích předmětech, protože sám vyučovací předmět český jazyk nemůže bez podpory ostatních předmětů a mimoškolního působení stanovený úkol plně zvládnout.

Specifičnost učiva v předmětu český jazyk spočívá v tom, že jazyk je předmětem poznání, ale zároveň (jako v ostatních vyučovacích předmětech) i prostředkem poznání. V tomto případě jde tedy o metajazyk<sup>1</sup>.

*„Stálým úkolem jazykovědy je poznávání jazykové normy, její popis a kodifikace jako základní podmínky pro fungování jazyka v jeho spisovné podobě. Žádného jazyka se totiž nepoužívá libovolně, ale podle určitých pravidel, v souladu s jeho spisovnou normou. Jazykovou normu lze chápat jako kolektivní, ustálené a závazné užívání jazyka v duchu jeho systému. Je jí soubor zákonitostí objektivně existujících v daném jazykovém útvaru v jistém období pocíťovaný jako závazný. Např. závazné užívání grafických prostředků při vyjadřování se psaným jazykem nazýváme normou pravopisnou. Normu zachycenou v jazykových příručkách prostřednictvím souhrnu závazných pravidel pak nazýváme kodifikací. Kodifikaci můžeme prakticky chápat i jako uzákonění pravidel, jimiž je nutno se řídit při realizaci promluv spisovným jazykem. Jazyková norma, k jejímuž poznávání přispívá sledování jazykového úzu (tj. zvyklosti používat určitý jazykový prostředek častěji než prostředek podobný), se pomalu*

---

<sup>1</sup> Jazykem se vyjadřujeme o jazykových jevech. Tato skutečnost stěžuje vyučování a učení se jazyku. Učitel i žák by měli pochopit a v řeči dobře odlišit obě roviny, řečovou a metařečovou.

*mění a vyvíjí. Kodifikace zachycuje změny v normě s určitým zpožděním.*“ (Hubáček, Jandová, Svobodová 2002)

Doporučené rozdělení dílčích pravopisných úkolů do jednotlivých ročníků dle Brabcové (1990):

1. ročník: Hlavními cíli jazykové výuky v 1. ročníku jsou (Pišlová in Svobodová 2003, s. 70):

1. naučit dítě základům čtení s porozuměním, vzbudit jeho zájem o čtení;
2. naučit dítě základům psaní;
3. rozvíjet u dítěte jeho vyjadřovací schopnosti a dovednosti především v mluveném projevu;
4. vytvářet pěkný vztah dítěte k jeho mateřskému jazyku.

*„Elementární základy pravopisného výcviku klade již 1. ročník, a to tím, že zprostředkovává žákovi první pohled do psané podoby jazyka. Jde o náročnou činnost, neboť pravopisná pravidla si žáci osvojují souběžně s psanou formou jazyka (s technikou psaní - grafomotorikou). Tento proces probíhá v několika etapách. V první převládá složka grafomotorická, v pozdějších pravopisná. V 1. ročníku má proto významnou roli výcvik v bezchybném opisování. Žák v prvním ročníku rovněž poznává i první pravopisné pravidlo o psaní velkého písmena na začátku věty a příslušného interpunkčního znaménka na jejím konci.*“ (Brabcová 1990, s. 95)

2. ročník: Vytváření povědomí o interpunkci v souvětí. Dělení slov podle slabik. Psaní krátkých a dlouhých samohlásek. Psaní písmen i-í a y-ý po tvrdých a měkkých souhláskách. Psaní písmena ě. Psaní souhlásek na konci a uvnitř slova (asimilace znělosti ve výslovnosti). Psaní vlastních jmen.

3. ročník: Psaní i-í a y-ý po obojetných souhláskách uvnitř slov. Psaní vlastních jmen. Pravopis koncovek slovesných tvarů přítomného času.

4. ročník: Psaní některých předpon a předložek. Psaní i-í a y-ý po obojetných souhláskách uvnitř slov. Koncovky podstatných jmen. Shoda přísudku s podmětem. Interpunkce řeči přímé a nepřímé.

5. ročník: Pravopis koncovek přídavných jmen tvrdých a měkkých, pravopis koncovek přídavných jmen přivlastňovacích, pravopis přídavných jmen odvozených od jmen

zakončených na - s/ - ský, - ští, životnost a neživotnost v koncovkách jmen a ve shodě přísudku s podmětem, psaní zdvojených souhlásek, předpony s-, z-, vz-, předložky s, z, pravopis osobních zájmen, interpunkce v souvětí, přímá řeč - interpunkční znaménka. Procvičování skupin bě/bje, vě/vje, pě, mě/mně, pravopisu i/y po obojetných souhláskách a užívání shody přísudku s podmětem

## 1.1 Zásady vyučování pravopisu na 1. stupni ZŠ

Osvojování základů českého pravopisu patří k základním úkolům vyučování českému jazyku na 1. stupni ZŠ. Pravopisné jevy mohou být různé povahy, a proto je při jejich nácviku vyžadován rozdílný přístup. *„V jazykovém vyučování se probírají pravopisné jevy v souvislosti s jednotlivými disciplínami a tematickými celky (s hláskoslovím a výslovností, tvaroslovím, tvořením slov, lexikologií a syntaxí). Sepětí jazykového, zvláště pak mluvnického a pravopisného učiva se ukázalo jako didakticky výhodné. Opření pravopisného výcviku o mluvnické poznatky umožňuje efektivnější práci s menšími časovými nároky. Osvojení pravopisných pravidel tak může být uvědomělejší a trvalejší.“* (Brabcová 1990, s. 93)

Žáci musí příslušný pravopisný jev analyzovat, srovnat, zhodnotit a rozhodnout se pro jisté řešení. Zároveň využívají vědomostí a dovedností z mluvnice.

*„Ve vyučování pravopisu, plně opřeném o poučení mluvnické, je zvlášť velká možnost vést žáky k přesnějšímu myšlenkovému postupu, už proto, že při psaní je nutno využívat nejrozličnější mluvnické poznatky současně. Např. při uplatňování pravopisných pravidel o psaní i/y je nutno užít poznatky o tvoření slov (v které části slova i/y je a do které slovní čeledi slovo patří), poznatky z tvarosloví (který slovní druh to je a který skloňovací typ, eventuálně který tvar) a ze skladby (který výraz je podmět).“* (Čechová, Styblík 1998, s. 55)

Psaní je hlavně pro děti výkon fyzicky i psychicky náročný. Zatěžuje celou osobnost žáka. Z toho je jasné, že taková náročná činnost může žáky, zvláště v nižších ročnících, poměrně unavit. Učitel by je proto měl psaním zatěžovat jen přiměřeně. Přetížení žáků totiž může vést k chybám, jichž by se běžně nedopustili. Při nácviku pravopisu by měl učitel též přihlížet k odlišným vlastnostem žáků, které se projevují například rozdílným tempem psaní. Není správné nutit žáky ke spěchu, k rychlejšímu tempu psaní se dopracují až postupně.



Na osvojování pravopisných jevů se značně uplatňuje zraková paměť a logická rozumová úvaha, jistou výhodou tedy mohou mít žáci, kteří hodně čtou a mají spolehlivou oporu ve zrakové paměti. Svě místo a význam má pak i paměť motorická („ruka si pamatuje, co píše“) a úroveň verbální zručnosti žáka. S ohledem na motorické zapamatování pravopisných jevů je užitečné a potřebné skutečně pravopisné jevy nacvičovat převážně písemně v kontextu (ne pouze jako doplňování izolovaných písmen na fólie, do pracovních sešitů nebo formou kartiček, které žáci zvedají při ústně vedeném nácviku). (Svobodová 2003)

## 1.2 Krátká sonda do historie vyučování pravopisu

Počátky vyučování českého jazyka se datují do 13. století. Vznikaly tehdy městské školy, které byly rozdělené do dvou stupňů. První, elementární stupeň, byl český a učilo se v něm čtení a psaní, na něj poté navazoval vyšší stupeň latinský.

V období humanismu a renesance zaznamenalo vyučování češtiny značný rozvoj.<sup>2</sup>

Koncem 18. století, vlivem dřívějšího politického rozvoje byla čeština na 1. stupni pouze jazykem trpěným, škola se měla stát nástrojem germanizace. *Nepočetná vrstva inteligence konstituujícího se českého národa proto odmítla školskou reformu v jejích cílevědomých poněmčovacích snahách a pokusila se je nahradit cíli vlastními.* Před koncem 18. století byl tento cíl specifikován tak, že se psaním rozumělo ovládnutí pravopisné normy jazyka (naučit všechny děti číst a psát česky).

Díky úsilí českých učitelů i dalším okolnostem čeština své postavení ve škole neztrácela, dokonce svou pozici na konci 18. a počátkem 19. století upevnila. Procesu kodifikace spisovného jazyka měla být nápomocna také výuka mateřského jazyka. Stále více se zdůrazňovalo pravopisné psaní, představa jazykové správnosti a „spisovnosti“. Žáci se neučili na základě nějakého mluvnického systému, ale nápodobou jazykového projevu učitele. Rovněž pravopisné vyučování se zpočátku opíralo o nápodobu, až postupem času se orientovalo na ovládnutí pravidel. Prostřednictvím pravidel se do vyučování dostaly první mluvnické pojmy (*hláska, slovo, věta* atd.), učitelé byli také vedeni k názoru, že nácviku pravopisu má předcházet teoretické poučení. Odtud nebylo daleko k přesvědčení, že se mnohé poučky nemají omezovat pouze na pravopis, ale že mají vycházet z mluvnice – přirozené

---

<sup>2</sup> Čeština vzkvétala hlavně v bratrských školách v duchu zásad J. A. Komenského, který mimo jiné tvrdil, že vzdělávat se v latině je nejvhodnější na základě znalosti mateřštiny.

opory pravopisného vyučování. Problémem však zůstávala nízká úroveň mluvnických znalostí u samotných učitelů. Proto byly pro jejich potřebu vydávány mluvnické příručky.<sup>3</sup>

Zavedením tzv. analogického pravopisu se zařazování mluvnického učiva do pravopisu stalo objektivní nutností. Revoluční rok 1848 znamenal další posílení češtiny ve škole. Elementární stupeň školy se stal v obcích s českým obyvatelstvem školou českou, národní. Čeština postupně pronikla i do škol hlavních. Bylo věcí cti učitelů přispívat k šíření spisovného českého jazyka. Neomezovali se pouze na výuku pravopisu, ale zprostředkovávali žákům i základy soudobé mluvnické normy, v jejímž ovládnutí byl stále zřetelněji spatřován důležitý předpoklad osvojování pravopisu.

V roce 1869 byl vydán Základní školský zákon.<sup>4</sup> Mateřskému jazyku tak připadlo místo nejdůležitějšího předmětu v učebním plánu národní školy, zároveň byl jedním z hlavních předmětů na učitelských ústavech. Učitelé byli připravováni na výuku mateřského jazyka i po stránce metodické. Výuka češtiny měla od 2. ročníku obecné školy ráz soustavného mluvnického a slohového vyučování. Byl stanoven cíl praktický – *vyjadřovat se správně a plynule ústně i písemně* – i cíl výchovný – *ostřit rozum, rozvíjet myšlení a posilovat paměť*. Při vlastní výuce mělo být těžiště v procvičování jazykových jevů, nikoli v teoretickém poučování.

Stanovená míra mluvnického učiva však začala být příliš vysoká. 1. – 5. ročník obecné školy byly mluvnickým učivem doslova přetíženy. O přetíženosti lze však hovořit i z hlediska počtu žáků ve třídách (60 až 80 dětí), z hlediska nedostatku jednotných učebnic či nepravdivostí ve školní docházce dětí. Učitelé tak začali podle vlastního subjektivního rozhodnutí mluvnické učivo redukovat. Zpočátku ojedinělých redukcí týkajících se okrajových partií učiva postupně začalo přibývat a došlo k tomu, že začaly zasahovat i podstatné části mluvnického systému. Mluvnické učivo bylo prostě vynecháno, mezi učiteli se k němu vytvářel přímo odpor.

S rozvojem české vědy se rozvíjela i teorie vyučování. Na počátku tohoto dění stál první univerzitní profesor pedagogiky Gustav Adolf Lindner. Pracoval s Komenského názory na jazykové vyučování a stanovil konkrétní cíl výuky. Rozdělil jej na tři složky:

---

<sup>3</sup> V roce 1842 vyšla první úředně schválená školní učebnice češtiny *Mluvnice česká* od Josefa Liboslava Zieglera.

<sup>4</sup> Liberální zákon, přihlížející i k zájmům českého národa. Zlepšilo se sociální zabezpečení učitele a z kvalitnilo se jeho přípravné vzdělání (zavedení čtyřletých učitelských ústavů). Metodice se začaly věnovat i pedagogické časopisy. Zákon také umožnil školské správě uplatnit vliv při stanovení obsahu učiva. Tím ovšem docházelo k jeho regionální rozrůzněnosti.

- praktickou (porozumění ústnímu i písemnému projevu a osvojení dovednosti tyto projevy tvořit)
- formální (jazykovým vyučováním směřoval k rozumové výchově)
- materiální (měl žáka vybavit dovednostmi vyjádřit jazykem určitý obsah)

Některé Lindnerovy názory dále propracoval a do školské praxe aplikoval Josef Mrazík<sup>5</sup>. V podobném duchu byla koncipována také *Metodika* profesora českého učitelského ústavu v Praze Karla Vorovky (1889), která pro jazykové vyučování na 1. stupni obecné školy přinesla nejeden cenný metodický podnět. Přimlouvala se za vyřazení náročné soustavné mluvnice (zejména v nižších ročnících), pokud neslouží osvojování pravopisu. Vorovka tím dal za pravdu stoupencům agramatického vyučování.

Na zemské konferenci českých učitelů (1896) bylo rozhodnuto, aby byly z nižších ročníků obecné školy odstraněny mluvnické poučky, tím by se jazykové vyučování dělo nápodobou a probíraná cvičení by byla chápána jako průprava k mluvnickým pojmům, s nimiž se bude žák setkávat na vyšších stupních školské soustavy. V tomto duchu byl pak koncipován spis hlavního teoretika agramatismu Antonína Janů *Jazyk mateřský a škola obecná*<sup>6</sup> (1897).

Avšak jako bylo v samostatné Československé republice v rámci stabilizace kritizováno vše, co stát převzal z dřívějšího Rakousko-Uherska, začaly přibývat pochybnosti o správnosti orientace dosavadního agramatického jazykového vyučování – vyučování bez mluvnice. Stále více se usilovalo o navrácení mluvnice v jakékoli podobě do školy. Čelní stoupenci těchto snah byli pedagog Otokar Chlup<sup>7</sup> a lingvista František Trávníček. Došlo až k tomu, že osnovy z roku 1933 daly jazykovému vyučování potřebný mluvnický základ. Proti této koncepci vyučování vystoupil v roce 1934 čelný pedagog univerzitní profesor Václav Příhoda. Významnějšího zastávce však nenašel. Doba, kdy byli učitelé přesvědčeni o nefunkčnosti mluvnické soustavy ve výuce v 1. – 5. ročníku obecné školy, již pominula, zatímco názor, že vyučování mateřštiny s mluvnicí je nezbytné od samého počátku školní docházky, se stal samozřejmostí.

---

<sup>5</sup> Mrazíkův spis *O vyučování jazyku mateřskému na školách obecných* (1885) obsahoval velké množství progresivních didaktických myšlenek. Soudobá školská praxe ovšem jeho přínos zúžila a neprávem ho vydávala výhradně za představitele tzv. agramatického vyučování jazyku – vyučování bez mluvnice.

<sup>6</sup> Janů zdůraznil vliv učitelova projevu na jazyk žáků a vyžadoval, aby v něm byla zásadně dodržována norma spisovného jazyka. Na počátku školní docházky se mělo začít s mluvnickými cviky a výukou pravopisu, na jejím konci měla být zařazena mluvnice.

<sup>7</sup> O. Chlup agramatické koncepci mluvnického vyučování vytýkal, že dostatečně nepřispívá k rozumové výchově žáků. Stejně stanovisko zaujímali i přední představitelé školské praxe, kteří tvrdili, že jazykové znalosti žáků neopřené o mluvnickou soustavu nejsou trvalé.

V roce 1948 bylo přistoupeno k redukci mluvnického učiva v osnovách. Redukce obsahu pokračovala i v roce 1954, systém mluvnického učiva byl však zachován. Příčinou redukce učiva bylo poukazování na to, že hlavní potíže vznikající při osvojování jazykového učiva jsou dány jeho neúměrnou kvantitou.

V roce 1955 vyšla *Metodika vyučování českému jazyku v 2. – 5. ročníku národních škol*. Na stránkách odborných časopisů se později začala rozvíjet diskuse, v níž lingvisté zdůrazňovali nutnost uvědomělého zvládnutí jazyka. Tomu měla sloužit znalost jazykového systému. Poukazovalo se také na izolovanost některých prvků jazykového učiva v jeho didaktickém systému a na nevhodné formy práce se žáky ve třídě. V roce 1965 vyšla nově koncipovaná metodika. Ta postihovala změnu koncepce jazykového vyučování, k níž mezitím došlo, zdůrazňovala cíl naučit žáky vyjadřovat se prostě a jasně spisovným jazykem ústně a písemně. V hodinách jazykového vyučování se kladl zvýšený důraz na osvojování jazykových a pravopisných dovedností, vzdělávací úkoly jazykového vyučování byly těsně spjaty s úkoly výchovnými. Jako celek mělo vyučování mateřského jazyka přispívat k harmonickému rozvoji osobnosti dítěte. V počátcích výuky jazykového systému se jako stěžejní uplatňovala zásadně induktivní metoda<sup>8</sup> vyvození jazykových jevů.

Současná koncepce, která se rodila od poloviny 70. let 20. století, odvozuje cíl jazykového vyučování od potřeb člena společnosti, k jehož naplnění by mělo už vyučování na 1. stupni položit pevné a trvalé základy. V jazykovém vzdělávání má žák získat základy dovedností vyjadřovat se v mluveném i psaném projevu jasně, výstižně, jazykově správně a vytříbeně spisovným jazykem, aby v příslušných životních situacích byl komunikačně úspěšný. Cíl tvoří jednotu s obsahem učiva a s prostředky, jimiž si lze učivo osvojit. Cíl, učivo i prostředky jsou zároveň propojeny prvky výchovnými. Souvislosti těchto složek vyústily v soubor didaktických zásad, které pomáhají určit výběr učiva, jeho obsah, uspořádání atd. Na prvním místě v cílové struktuře jazykového vyučování tedy nyní stojí rozvoj vyjadřování, které je správné po stránce mluvnické, lexikální, pravopisné i ortoepické. (Svobodová 2003)

---

<sup>8</sup> Induktivní metoda, tzn., že postupuje od textu a konkrétních příkladů až k vyvození poučky (a jejímu zpětnému uplatnění v praxi).

## 1.3 Kurikulární reforma a její souvislost s výukou pravopisu na 1. stupni ZŠ

Kurikulární reformu můžeme charakterizovat jako zásadní změnu vzdělávání i vzdělávací politiky pro zvýšení a zlepšení kvality vzdělávání a efektivity výsledků vzdělávání.

Školská reforma již proběhla v mnoha vyspělých zemích. Zaměřila se především na změny v kurikulu, na snazší přístup ke vzdělávání a zajištění rovnosti ve vzdělávání, na individuální přístup k potřebám vzdělávaných, na celoživotní proces učení, na vzdělávání pro život a uplatnění absolventů vzdělávání na mezinárodním trhu práce.

Probíhající školská, nebo též kurikulární reforma přináší především změny v obsahu a cílech vzdělávání. Kromě předávání znalostí kladou nyní školy ve své práci důraz na to, aby se žáci naučili s informacemi pracovat a osvojili si další celoživotní dovednosti, tzv. klíčové kompetence<sup>9</sup>, které jim mají usnadnit plnohodnotný život ve 21. století.

Příprava současné kurikulární reformy probíhala ve druhé polovině 90. let minulého století a vrcholila vznikem Národního programu vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knihy). Samotná změna kurikula započala tvorbou rámcových vzdělávacích programů (RVP) pro předškolní a základní vzdělávání, které byly schváleny v roce 2004. Byly pilotovány na vybraných pilotních mateřských a základních školách, na základě pilotáže vyhodnocovány a upravovány tak, aby co nejvíce vyhovovaly praxi. Na tyto RVP navázal postupný vznik RVP pro všechny další vzdělávací obory.

Od roku 2005 začaly všechny mateřské a základní školy v zákonem stanoveném dvouletém období připravovat své školní vzdělávací programy (ŠVP). Školy si začaly podle svých zkušeností dotvářet obsah vzdělání a pracovat na postupech a vhodných vyučovacích metodách, kterými by dosáhly stanovené cíle. Postupně tak začaly vznikat ŠVP, ve kterých mohli učitelé uplatnit nový přístup ke vzdělávání a své zkušenosti z výuky.<sup>10</sup>

---

<sup>9</sup> Klíčové kompetence jsou základní a nejobecnější výstupy procesu vzdělávání na základní škole. Jsou tvořeny souborem postojů, dovedností, schopností a zkušeností dítěte. Jejich rozvíjení dítěti umožňuje zvládat co možná nejlépe úkoly a situace běžného života. Měly by být soustavně rozvíjeny ve všech předmětech a prolínat všemi etapami vzdělávání prostřednictvím průřezových témat.

<sup>10</sup> Dostupné online z [http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky\\_lexikon/K/Kurikul%C3%A1rn%C3%AD\\_reforma](http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/K/Kurikul%C3%A1rn%C3%AD_reforma)

Vzdělávací obsah základního vzdělávání je v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí:

- **Jazyk a jazyková komunikace** (*obory Český jazyk a literatura, Cizí jazyk*)
- Matematika a její aplikace (*obor Matematika a její aplikace*)
- Informační a komunikační technologie (*obor Informační a komunikační technologie*)
- Člověk a jeho svět (*obor Člověk a jeho svět*)
- Člověk a společnost (*obory Dějepis, Výchova k občanství*)
- Člověk a příroda (*obory Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis*)
- Umění a kultura (*obory Hudební výchova, Výtvarná výchova*)
- Člověk a zdraví (*obory Výchova ke zdraví, Tělesná výchova*)
- Člověk a svět práce (*obor Člověk a svět práce*)

Významné **postavení oboru Český jazyk a literatura v RVP ZV** je vzhledem k jeho cílům a obsahu zřejmé. Vždyť právě díky postupnému zvládnání češtiny si žáci osvojují a získávají poznatky, vědomosti a dovednosti i v dalších vzdělávacích oborech.

*„Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace zaujímá ve výchovně vzdělávacím procesu stěžejní postavení. Dobrá úroveň jazykové kultury patří k podstatným znakům všeobecné vyspělosti absolventa základního vzdělávání. Jazykové vyučování vybavuje žáka takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznávání.“<sup>11</sup>*

Pedagogové, vytvářející podle RVP ZV konkrétní školní vzdělávací program, by si měli především uvědomit, co je cílem výuky v oboru, to znamená, jak přispívá k naplňování klíčových kompetencí. Při tvorbě ŠVP by měli dodržet zásadní postup, tedy od očekávaných výstupů k učivu. Díky tomu se jim budou snáze naplňovat **základní cíle výuky**.

---

<sup>11</sup> Dostupné online z [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf)

### Vzdělávací obsah oboru Český jazyk a literatura je rozdělen do tří složek:

- Komunikační a slohová výchova
- Jazyková výchova
- Literární výchova

Efektivita výuky však spočívá v co možná nejužším propojení těchto složek. To přirozeně klade zvýšené nároky na učitele, na druhé straně jim však přináší určitou volnost a svobodu ve volbě učiva, dílčích témat a zejména metodických postupů pro naplňování očekávaných výstupů, respektive klíčových kompetencí.

Tento trend byl v didaktice českého jazyka a literatury nastaven již v devadesátých letech minulého století, např. ve vzdělávacím programu Základní škola, MŠMT ČR 1996: *„Orientovat se v jazyce se žáci učí tak, že v hodinách českého jazyka a literatury nebudou ostré hranice mezi učivem mluvnice, slohového výcviku a literární výchovy, ale že si žáci v každé hodině českého jazyka a literatury uvědomí propojenost jazyka, stylistických prvků a literárních prvků.“*

Vzhledem k tomu, že učitelé budou nyní dominantně sledovat naplňování očekávaných výstupů, a nikoli odučení nařízených témat, budou se více zamýšlet nad tím, jakými metodami budou své žáky vzdělávat. V **základní škole** by se hlavním **cílem výuky** mělo stát praktické ovládnutí češtiny zaměřené především na **aktivní znalost jazyka a připravenost** jeho uživatelů pro **základní komunikační situace**.

### Ve výuce českého jazyka a literatury na 1. stupni je důraz kladen především na<sup>12</sup>:

- výuku čtení zvolenou metodou
- výuku psaní zvoleným typem písma
- poznání jazykového systému jako opory pro mluvení a psaní ve spisovném jazyce
- osvojení základních pravopisných jevů
- vhodné užívání jazykových prostředků
- výstižné formulování a sdělování svých myšlenek
- získávání informací z různých zdrojů, tradičních i digitálních

---

<sup>12</sup> Dostupné online z [www.vuppraha.cz/.../Doporučene-ucebni-osnovy-predmetu-CJL-AJ-a-M-pro-zakladni-skolu.pdf](http://www.vuppraha.cz/.../Doporučene-ucebni-osnovy-predmetu-CJL-AJ-a-M-pro-zakladni-skolu.pdf)

- základy práce s literárním textem
- rozvíjení čtenářských dovedností a návyků zaměřených k tomu, aby žák ve výuce na druhém stupni dokázal samostatně pracovat s přiměřeně náročnými odbornými, uměleckými a publicistickými texty v tištěné a elektronické podobě
- poznávání základních literárních druhů na základě četby, vnímání jejich specifických znaků, formulaci vlastních názorů na přečtené

Učivo uvedené v učebních osnovách je v rámci školy závazné. Zařazení rozšiřujícího učiva zváží vyučující s ohledem na specifika konkrétní třídy a individuální potřeby žáků.

Do výuky jsou formou integrace průběžně zařazována průřezová témata<sup>13</sup> v souvislosti s aktuálními situacemi a problémy současného světa.

Nejtěžším úkolem, který stojí před žáky 1. stupně, je naučit se číst a psát. Pro úspěšné komunikování slovem i písmem je nezbytné, aby žáci zvládli základy pravopisu (zejména vyjmenovaných slov a slov příbuzných) a tvarosloví, a aby tyto znalosti a dovednosti měli dostatečně upevněné. Jádrem jazykové výchovy by mělo tedy spočívat v základech mluvnice a pravopisu. Syntaktické učivo by se mělo probírat na úrovni potřebného vstupu do tohoto poměrně složitého tematického celku, aby žáci pochopili základní principy stavby výpovědí. Takto se vytváří vhodné východisko pro rozvíjení komunikačních dovedností, které žáci mohou uplatňovat nejen v běžném životě, ale zejména ve školní výuce, např. v hodinách literární výchovy.

Pedagog již tedy není vázán ani vyčleněným počtem hodin, ani direktivně omezen předepsaným učivem, ani ročníkovými výstupy, neboť očekávané výstupy jsou nastaveny v blocích pro tři období (na konci 3., 5. a 9. ročníku). Díky tomu učitel dostává větší prostor pro uplatnění vlastní osobnosti.<sup>14</sup>

---

<sup>13</sup> Tematické okruhy průřezových témat prochází napříč vzdělávacími oblastmi a obory. Nejsou pro ně zřízeny samostatné vyučovací předměty, ale integrují se do všech vyučovacích předmětů. Jejich obsah je realizován formou projektů a jsou obsaženy také v celoškolských aktivitách.

Mezi průřezová témata se řadí osobnostní a sociální výchova, mediální výchova, multikulturní výchova, výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech a environmentální výchova.

<sup>14</sup> Dostupné online z <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/35/pojeti-oboru-cesky-jazyk-a-literatura-v-rvp-zv.html/>



### 1.3.1 Očekávané výstupy gramatického učiva<sup>15</sup>

#### *Očekávané výstupy – 1. období*

##### *Žák*

- *Rozlišuje zvukovou a grafickou podobu slova, člení slova na hlásky, odlišuje dlouhé a krátké samohlásky*
- *Porovnává významy slov, zvláště slova opačného významu, slova významem souřadná, nadřazená a podřazená, vyhledává v textu slova příbuzná*
- *Rozlišuje slovní druhy v základním tvaru*
- *Užívá v mluveném projevu správné gramatické tvary podstatných a přídavných jmen i sloves*
- *Spojuje věty do jednoduchých souvětí*
- *Rozlišuje v textu druhy vět podle postoje mluvčího*
- *Odůvodňuje psaní i/y po tvrdých a měkkých souhláskách i ve vyjmenovaných slovech; velká písmena na začátku vět a běžných názvech, dě,tě,ně, ú/ů, bě, pě, vě, mě*

#### *Očekávané výstupy – 2. období*

##### *Žák*

- *Porovnává významy slov, zvláště slova stejného nebo podobného významu*
- *Rozlišuje ve slově kořen, část příponovou, předponovou a koncovku*
- *Určuje slovní druhy plnovýznamových slov a užívá jejich správné tvary v mluveném projevu*
- *Rozlišuje slova spisovná a jejich nespisovné tvary*
- *Vyhledává základní skladební dvojice a v neúplné základní skladební dvojici označuje základ věty*
- *Odlišuje větu jednoduchou a souvětí, vhodně změní větu jednoduchou v souvětí*
- *Užívá vhodných spojovacích výrazů, podle potřeby je obměňuje*
- *Píše správně i/y ve slovech po obojetných souhláskách*
- *Zvládá základní případy syntaktického pravopisu*

---

<sup>15</sup> Dostupné online z <http://www.msmt.cz>

### 1.3.2 Vytváření vzdělávacích cílů

Obecné cíle vyjadřují záměry vzdělávání. Jsou to základní orientační body při přípravě a plánování vyučování. Často popisují větší objem učiva, většinou bývají formulovány abstraktním jazykem. Formulujeme je na začátku procesu plánování výuky. Mnohdy vyplývají z formulací uváděných v RVP, respektive ŠVP. Každý učitel ale může klást jinou váhu různým vzdělávacím cílům.

*„Hlavním cílem jazykového vyučování je vybavit žáka takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznávání.“<sup>16</sup>*

Klíčové kompetence nestojí vedle sebe izolovaně. Různými způsoby se prolínají, jsou multifunkční, mají nadpředmětovou podobu a lze je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání. Proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají, tedy i zařazení gramatického učiva a volba metod jeho procvičování ve výuce.

*„Základní vzdělávání má žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání.“<sup>17</sup>*

Obecné cíle, které si klademe, bychom měli jasně a srozumitelně sdělit a vysvětlit rodičům. Rodiče pak lépe pochopí jednotlivé aktivity a požadavky, které na děti budeme mít. Mnozí rodiče si dostatečně neuvědomují, že současné vzdělávání jejich dětí musí mít poněkud odlišné cíle od vzdělávání, kterým kdysi prošli oni. Měli bychom jim pomoci porozumět tomu, co se jejich děti budou ve škole učit a proč. S obecnými cíli bychom měli také seznámit žáky. Žáci lépe pochopí, co se budou učit a mohou se na to mentálně připravit. Můžeme se po určité období na některý z cílů více zaměřit. Tento cíl se pak doporučuje nejen jasně sdělit

---

<sup>16</sup> Dostupné online z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy?highlightWords=vzdelavaci+cile>

<sup>17</sup> Dostupné online z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy?highlightWords=vzdelavaci+cile>

a vysvětlit žákům, ale také jej viditelně „vyvěsit“ ve třídě, aby jej měli žáci na očích. Důležité je na něj průběžně odkazovat a hodnotit stupeň jeho plnění.

Obecné cíle je však nutné konkretizovat. Tím, jak je konkretizujeme, předurčujeme, co se konkrétně žáci naučí, čeho dosáhnou po určitém časovém úseku. Formulování konkrétních cílů je jedním z prvních kroků, které musíme udělat. Už při formulování konkrétních cílů výuky si musíme jasně stanovit, čeho chceme ve výuce dosáhnout. Stanovení konkrétních cílů nám umožňuje hodnotit výsledky žáků a reflektovat svou práci. Konkrétní vzdělávací cíle by měly být měřitelné - mělo by být možné zjistit, zda cíle byly splněny a do jaké míry. Je zřejmé, že konkrétní vzdělávací cíle jsou tedy také základem pro tvorbu nástroje měřícího výsledky žáků.

*„Učitel musí určit základní téma hodiny a musí je vyčlenit konkrétně (např. „Časování sloves v minulém čase oznamovacího způsobu“, ne pouze „Tvarosloví – slovesa“). Vyučující si musí jednoznačně ujasnit cíl hodiny. Jedině tak může být i žákům zřejmé, co se v hodině naučili a k jakému závěru dospěli.“ (Svobodová 2003, s. 67)*

#### Příklad konkrétního cíle a odpovídajícího nástroje hodnocení:

**Konkrétní cíl:** Na konci hodiny bude umět žák odříkat vyjmenovaná slova po m.

**Nástroj hodnocení dosažení cíle:** ústní „vyzkoušení“ žáka<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> Dostupné online z

[http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky\\_lexikon/V/V%C3%BDukov%C3%A9\\_c%C3%ADle](http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/V/V%C3%BDukov%C3%A9_c%C3%ADle)

## 1.4 Typy pravopisu v kontextu učiva 1. stupně ZŠ

Psaná podoba jazyka se vyvinula později než podoba mluvená, a to z potřeby trvale zachytit myšlenky a umožnit jejich sdělení i bez přímého ústního styku. Výhody psané podoby jazyka si ověřujeme v každodenním styku s novinami, knihami, ale i domácími vzkazy psaných na útržcích papíru, sms zprávami, emaily, internetem... K tomu, abychom mohli mluvený jazyk uchovat, muselo být vynalezeno písmo. (Brabcová 1996, s. 9) Pro označování českých hlásek se užívá 39 písmen<sup>19</sup>. Umění psát však nespočívá jen ve znalosti písmen, ale také pravidel, jak písmena řadit a jak je uplatňovat ve slovech.

Mezi způsoby používání písma je velmi důležitý pravopis, tj. návod, jak písmem vystihnout spisovný jazyk. Čeština má v zásadě fonologický pravopis (každé hlásce odpovídá jedno písmeno). Vedle principu fonologického se uplatňuje ještě princip etymologicko-morfologický<sup>20</sup>, princip sémantický<sup>21</sup> a princip tradiční<sup>22</sup>.

*„Český pravopis není jednoduchý, ale po náležitém poučení, při troše pozornosti a přemýšlení je možno jej obstojně zvládnout a nedopouštět se při psaní závažnějších pravopisných chyb. Většinu jevů lze totiž opřít o poznatky z nauky o tvoření slov, o poznatky mluvnické (gramatické) i o správnou výslovnost.“* (Hlaváčová, s. 6)

Český jazyk patří k těm jazykům, v nichž se tradičně věnuje pravopisu velká pozornost. Každý pravopis má dvě funkce: zaznamenávací a vybavovací, tj. má umožnit správné zaznamenání jazykového projevu a správné vybavení myšlenkového obsahu zapsaného projevu. Vybavovací funkce je důležitější než zaznamenávací, neboť pravopisné soustavy téměř všech jazyků slouží především zřetelnosti významové.

Aby bylo možno vyhovět oběma funkcím, zaznamenávací i vybavovací, musí být stanovena jednotná a závazná pravidla o psaní slov a užívání rozdělovacích znamének a značek, tj. pravidla českého pravopisu<sup>23</sup>. Z téhož důvodu respektují Pravidla českého pravopisu určité

<sup>19</sup> V cizích slovech se mohou objevit ještě další písmena.

<sup>20</sup> Tzn., že se slova snažíme psát v souladu s jejich původem (např. zachováváme psaní -nn- ve slově *panna*, poněvadž je chápeme jako přechýlené ke slovu *pán*), nezachycujeme v pravopisu asimilaci ve výslovnosti (ryba – rybka) a pravopisně rozlišujeme kategorii životnosti a neživotnosti (holubi, plazi, červi – duby, vozy, kovy) a u životných maskulin i 1. a 4. pád plurálu (*psi – psy, sobi – soby*). (Hubáček 2002, s. 59)

<sup>21</sup> Umožňuje pravopisně rozlišit akustická homonyma (*býlí – bílý – bílí, bidlo –bydlo*) a rozhoduje i o užívání předložek a předpon *s* a *z* (*svolit – zvolit*).

<sup>22</sup> V přejatých slovech se zachovává původní způsob psaní, i když je výslovnost jiná (*watt, revue, abbé*)

<sup>23</sup> V současné době se užívají ve dvou verzích, v tzv. akademickém a školním vydání.

zásady a principy. Vycházejí od počátku našeho století, vždy po určité době, kdy se nahromadí problémy, které předcházející vydání neřešilo. Jsou tzv. kodifikační pravopisné normy, obsahují výčet pravopisných zásad a pravopisný slovník. (Hubáček, Jandová, Svobodová 2002, s. 58)

*„Práce s informačními zdroji, vyhledávání informací, jejich posouzení a další využití patří k těm nejelementárnějším dovednostem, které bychom se měli snažit v žácích rozvíjet. Tyto činnosti pak tvoří základ nového přístupu k učení, potažmo základ klíčových kompetencí. Ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace to znamená především práci s jazykovými příručkami, mezi nimiž na základní škole dominují Pravidla českého pravopisu.*

*Žáci se s Pravidly seznamují již na 1. stupni a v dalším období by se pro ně měly stát nepostradatelnou pomůckou při jejich snažení prakticky zvládnout český pravopis. Je třeba si neustále uvědomovat, že by se pravopisné znalosti neměly stát rozhodujícím kritériem (měřítkem) pro hodnocení celkových výsledků žáka v jeho jazykovém vzdělávání. Určitě jsou pryč ony doby, kdy se učitelé domnívali, že žák musí mít hlavu napěchovanou pravopisnými pravidly, a bážirovali na správném psaní i těch pravopisných jevů, které se vzpíraly žakově logice a zdravému rozumu vůbec (interpunkce u polovětných konstrukcí, různé typy vlastních jmen a názvů atd.). Český pravopis je fenomén složitý, nepřehledný, často sporný a jako takový přímo stvořený k neustálému ověřování.“<sup>24</sup>*

Český pravopis můžeme rozdělit do tří skupin:

1. Pravopis lexikální (psaní jednotlivých slov)
2. Pravopis morfológický (psaní tvarů jmen a sloves)
3. Pravopis syntaktický (psaní i/y v koncovce přičestí při shodě přísudku s podmětem a psaní interpunkčních znamének)

---

<sup>24</sup> Dostupné online z <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/1179/VYUKA-A-HODNOCENI-PRACE-S-PRAVIDLY-CESKEHO-PRAVOPISU.html/>

### 1.4.1 Pravopis lexikální

Pravopis lexikální je spjat s podobou slova, proto bývá označován také jako pravopis slovní. Protože je stabilní, slovo má vždy stejnou podobu, nazývá se též někdy pravopis statický. Může jít i o ustálenou podobu společné části slov: předpon a přípon. (Hauser 1991, s. 51)

**Lexikální pravopis zahrnuje (Brabcová 1990):**

- a) *i – y* po měkkých a tvrdých souhláskách
- b) *i – y* po obojetných souhláskách v pozici mimo koncovku
- c) označování kvantity samohlásek
- d) psaní písmena *ě* ve skupinách *dě-tě-ně, bě-pě-vě-mě*
- e) psaní *ú - ů*
- f) psaní znělých a neznělých souhlásek na konci a uvnitř slova, psaní souhláskových skupin
- g) předložky *s, z* a předpony *s-, z-, vz-*
- h) pravidla o spojovníku a dělení slov
- ch) psaní velkých a malých písmen

*„S většinou okruhů se pracuje právě na 1. stupni ZŠ. Důvody jsou pedagogické a psychologické. Jevy lexikálního pravopisu si žáci osvojují především pamětně. Paměť, zejména mechanická, se v tomto věku výrazně rozvíjí, ale současně se lze opřít i o úvahu založenou na logicko-myšlenkových operacích.“* (Brabcová 1990, s. 95)

#### **Psaní i-y po tvrdých, měkkých a obojetných souhláskách**

Přehled tvrdých, měkkých a obojetných souhlásek jako celek poznávají žáci zhruba ve 2. ročníku. Řady těchto souhlásek si žáci musí pamětně osvojit, dospívají k nim na základě praktické zkušenosti. Při vyvození řad tvrdých a měkkých souhlásek se vychází z vhodného textu, v němž se vyskytují slova s *i – y* pouze po měkkých a tvrdých souhláskách. Nejprve si žáci na základě obrazů slov uvědomí rozdíl mezi psaním a výslovností slov s *di, ti, ni*, a vypíší do dvou sloupců (popřípadě barevně rozliší, roztřídí kartičky se slovy apod.) slova s *i, í* a s *y, ý*.

Pod vedením učitele uspořádají písmena do dvou řad (*h, ch, k, r, d, t, n – ž, š, č, ř, c, j, d', t', ň*). Z abecedy pak vyberou ty souhlásky, které v řadách ještě nejsou obsazeny (*b, f, l, m, p, s, v, z*). Tímto způsobem získají žáci i řadu souhlásek obojetných. Pravopis *i – y* po souhláskách obojetných tvoří většinou dominantu 3. ročníku.

### **Psaní krátkých a dlouhých samohlásek**

Toto téma se zpravidla probírá v souvislosti s výslovností. Při nácviku jsou žáci vedeni k poznání, že samohlásku dlouhé *u* zachycujeme graficky dvojím způsobem, přičemž však jde o tutéž hlásku. Učitel by se ze začátku měl omezit na příklady, které odpovídají pravidlu, že na začátku slov píšeme *ú*, uprostřed a na konci slov *ů*. Až postupem času se doplňují poučení o psaní slov přejatých a o způsobu psaní slov typu *zúčastnit se, trojúhelník* apod. I psaní krátkých a dlouhých samohlásek je potřeba věnovat notnou pozornost, jelikož kvantita je v češtině vlastností fonologickou, takže její nesprávné označování může být důsledky v rovině sémantické (*byt – být*).

### **Písmeno ě**

Úkolem základního poučení o pravopisu slabik obsahujících písmeno *ě* je, aby se žáci seznámili se slabikami, v nichž se toto písmeno vyskytuje, a uvědomili si, které hlásky v nich označuje. Ve skupinách *dě, tě, ně* označuje měkkost předcházející souhlásky, ve skupinách *bě, pě, vě* hlásky *-je-* a ve skupině *mě* hlásky *-ně-*. „*K tomuto poznání žáci dospívají analýzou vhodně vybraných slov (např. udělá, měsíc a obě). Žáci používají znalosti z hláskosloví a rozkládají slova na slabiky (u-dě-lá, o-bě, mě-síc) a slabiky na hlásky (u-d'-e-l-á. o-b-j-e, m-ň-e-s-i-c). Rozklad by se měl dělat ústně a nemělo by se používat fonologického přepisu, který by mohl narušit fixující se grafickou podobu slova. Pro konfrontaci hlásek a písmen však můžeme použít značek (udělá – o/xo/xo, obě o/xxo, město – xxo/xxo).*“ (Dvořáková in Brabcová 1990, s. 99)

### **Psaní znělých a neznělých souhlásek na konci a uvnitř slov**

Žáci si zde mají ověřit vědomost, u které hlásky se mění výslovnost v postavení na konci slova nebo slabiky, a dovednost najít vhodný tvar k odůvodnění. Tento jev je také probírán v těsném spojení s výslovností, opírá se o existenci párových souhlásek. Žáci z jednotlivých příkladů postupně sami zjišťují, u kterých hlásek se mění výslovnost na konci slova a uprostřed. Vyvodí tak i dvojice souhlásek lišících se znělostí (*b-p, d-t, d'-t', v-f, z-s, ž-š, h-ch*). Procvičování probíhá postupně po těchto dvojicích, protože je však nutné získanou dovednost

co nejvíce upevnit, jsou zařazovány průběžně i jevy probrané a odůvodňování se úmyslně stereotypně opakuje, aby se vypěstovala pohotovost najít vhodné slovo nebo vhodný tvar, který dovede žáka ke správnému psaní (ve slově žabka vyslovujeme *p*, avšak v příbuzném slově žába, popřípadě ve tvaru žabek říkáme *b*, a proto píšeme *b*).

### **Psaní velkých a malých písmen**

Z tohoto širokého a poměrně obtížného pravopisného okruhu se žák na 1. stupni seznamuje jen se základními a jednoduchými případy. Poznává rozdíl mezi obecným a vlastním jménem, je cvičen v psaní jmen osob, zvířat a jednoslovných jmen měst, vesnic, hor a řek. Dále jsou zde řazena jména národů a jejich příslušníků a frekventované víceslovné názvy (Karlovy Vary), popř. příklady známé z okolí.

### **1.4.2 Pravopis morfologický**

Zahrnuje jevy spjaté s ohýbáním, skloňováním a časováním. Na 1. stupni výcvik v tomto typu pravopisu teprve začíná, většina jevů se probírá a hlavně upevňuje až později na 2. stupni. Je však důležité si uvědomit, že úspěch při zvládnutí jevů morfologického pravopisu závisí na kvalitě osvojení mluvnického učiva. Žák by již měl dobře ovládat určování pádů a přiřazování jmen k příslušným vzorům.

#### **Morfologický pravopis zahrnuje:**

1. psaní *i* – *y* v koncovkách
  - a) podstatných jmen
  - b) přídavných jmen
  - c) sloves
2. psaní *mě* – *mně* v tvarech zájmena já



### 1.4.3 Pravopis syntaktický

Pravopis syntaktický souvisí se stavbou věty souvětí, zabývá se skladebními vztahy. Pod tyto pojmy řadíme shodu přísudku s podmětem a interpunkci ve větě jednoduché a v souvětí. Je zastoupen na obou stupních základní školy, avšak těžiště výcviku v kladení čárek je až ve vyšších ročnících, v nichž se hlouběji proniká do stavby věty jednoduché i všech typů souvětí.

## 1.5 Užití vyučovacích metod při výuce pravopisu na 1. stupni ZŠ

Vyučovací metody neboli specifický způsob činnosti učitele a žáka rozvíjející vzdělanostní profil žáka, můžeme řadit mezi nejdůležitější kategorie didaktiky. Vyučovací metody ovlivňují celkový vývoj osobnosti žáka. Aby mohly svoji funkci plnit dobře, musí:

- a) být informačně nosné (umožňující předávání a zprostředkování informace žákovi)
- b) být formativně účinné (rozvíjející základní poznávací procesy a také citové a volní procesy osobnosti žáka)
- c) respektovat systém vědy a vědeckého poznání
- d) sloužit k utváření kladných vlastností osobnosti žáka

Dále by měly být přirozené a didakticky účinné, přiměřené ontogenetickým zvláštnostem žáka, osobnosti učitele, odpovídající požadavkům na hygienu fyzické a duševní práce a rovněž by měly být finančně ekonomické.

Klasifikace metod dle Svobodové (2003, s. 41):

1. Podle myšlenkového postupu, jehož učitel při výkladu učiva užívá (např. analytická a syntetická metoda aj., jde o tzv. **metody poznávací**)
2. Podle zdrojů poznatků (metody slovní, názorné, programové)
3. Podle subjektu vyučování (metody kolektivního, skupinového a individuálního vyučování)
4. Podle způsobu výběru učební látky (např. metoda encyklopedická, exemplární, instrumentální)
5. Podle fáze vyučovacího procesu (např. metody motivační, výkladové, fixační aj.)

Z hlediska výuky mateřštiny je třeba pozornost zaměřit zejména na skupinu 1., tedy na metody poznávací (racionální), a dále na metody podle uplatnění v jednotlivých fázích vyučovacího procesu.

### 1.5.1 Vyučovací metody poznávací (racionální)

Poznávací metody stojí na myšlenkových operacích a jsou dány postupem, jaký učitel při výkladu užívá. Pro tyto operace existuje jakýsi systém, v němž se vzájemně podmiňují, propojují s dalšími myšlenkovými operacemi. Z funkčního hlediska zastávají poznávací metody základní kognitivní (poznávací) funkci v jazykové složce mateřského jazyka. Právě myšlenkové operace vedou jednak k poznávání skutečností a jednak ke správnému užívání jazykových prostředků. Žák může jejich prostřednictvím nabýt určitých poznatků a zároveň si osvojit metody samotné v praxi. Žák poznává a osvojuje si jazykové jevy na základě myšlenkového procesu, což vede k rozvoji jeho mentálních schopností a k formování jeho osobnosti v procesu myšlení. Užitím operačního myšlení je uplatněno základních myšlenkových operací, jako jsou: **analýza, syntéza, abstrakce, komparace, generalizace a konkretizace, klasifikace, analogie, indukce a dedukce**<sup>25</sup>.

### 1.5.2 Metody podle uplatnění v jednotlivých fázích vyučovacího procesu

#### A) MOTIVAČNÍ METODY

Jako motivaci vnější chápeme záměrné působení učitele na žáka určitými didaktickými prostředky, podmínkami a situacemi. Mnohem efektnější však je aktivní osvojování nových poznatků, vědomostí a dovedností z vlastní touhy po poznání (vnitřní motivace).

Motivační metody lze rozdělit na vstupní metody (např. rozhovory a vyprávění) a metody průběžné. Rovněž lze jako motivační metody v jazykovém vyučování uplatnit různé soutěže nebo didaktické hry.

---

<sup>25</sup> viz Slovník užitých pojmů v příloze

## B) VÝKLADOVÉ METODY

Výkladové metody se dělí na monologické a dialogické. Monologickými rozumíme přednášky, výklady, vysvětlování a vyprávění, ale také třeba referáty (které jsou na 1. stupni omezeny věkem žáků). Naproti tomu do dialogických metod patří asi nejdůležitější metoda v jazykovém vyučování, a to je rozhovor. Výkladem se rozumí metoda, při níž především objasňujeme příčiny a důsledky mezi vztahy a jevy. Je přitom nutné postupovat od známého k neznámému, od konkrétního k abstraktnímu. Velmi důležitá je při tom průběžná kontrola stupně pochopení. Obzvláště na 1. stupni je vhodnější nahradit výklad vyprávěním. Rozhovor představuje typ dialogické problémové metody. Při řízeném dialogu učitel klade otázky nebo dává pokyny a žák na ně odpovídá nebo jinak reaguje. Ve volném rozhovoru může klást otázky i žák. Tato metoda je pro 1. stupeň velmi vhodná a je pokládána za stěžejní výkladovou metodu. Od učitele se očekává, že bude během rozhovoru „konstruovat“ výklad řadou otázek směřovaným žákům. Tím žáky aktivuje a umožňuje zpětnou vazbu.

## C) FIXAČNÍ METODY

Opakováním látky docílíme jejího uložení do tzv. dlouhodobé paměti. Tím dojde k trvalému zapamatování látky. Jde jednak o opakování vědomostí o mateřském jazyce, jednak o jazyková cvičení. Na 1. stupni je potřeba, aby učitel předcházel zapomínání učiva vkládáním pauz mezi jeho upevňování. Opakování a procvičování lze pokládat za nejpodstatnější cíle vyučovacího procesu.

Opakování má dle Svobodové (2003) určitá pravidla:

- a) probíhá v přípravné části vyučovací hodiny
- b) probíhá při procvičování nové látky,
- c) komplexní opakování po ukončení tematického celku
- d) průběžné opakování během učebního procesu
- e) závěrečné (souhrnné) opakování na konci školního roku
- f) opakování látky z předcházejícího školního roku na začátku školního roku nového (aktivizace poznatků).

*„Při jazykovém vyučování pomáhá opakování a procvičování uvědomělému poznávání a uvedení do systému jazykových jevů, rozvíjí schopnost vytvářet pravopisné dovednosti a*

*návyky. Při cvičeních se žák učí aplikovat osvojené poznatky, učí se souvisle vyjadřovat a zdokonaluje se v praktickém užívání spisovného jazyka.*“ (Svobodová 2003, s. 46)

Podstatu programového učení tvoří algoritmický proces, jenž vychází ze systému pravidel, která žákovi umožňují úspěšně vyřešit danou úlohu. Jde o poznávání jazykových jevů a jejich fixování ve vědomí žáka (např. poznávání slovních druhů na I. stupni). Smyslem těchto algoritmů však není jen lepší a snadnější řešení úkolů, ale také rozvoj obecných metod myšlení. Žáka vedou k úspěchu a dobrým výsledkům a tak působí příznivě na rozvoj jeho motivace k učení jako takovému. Algoritmizace rovněž pomáhá díky rozčlenění postupu na dílčí operace najít chyby a problémy a tím je snadněji opravit. Důsledné dodržování algoritmů (zvláště na I. stupni) vede k přesnějšímu přemýšlení žáků, vede k zefektivnění cvičení a umožňuje samostatnou práci.

*„Učení žáka řízené programem, v němž je učivo zpracováno v logickém sledu jeho jednotlivých prvků zvaných kroky. Tyto kroky obsahují poučení i úkol, který má žák na základě poučení vyřešit, a také správné řešení, které žák pro kontrolu vyhledá po vypracování úkolu“* (Čechová – Styblík in Svobodová 2003, s. 47)

Avšak i tato algoritmizace má jisté meze. Aby totiž vedla k samostatnosti při řešení úloh a k hlubšímu vhledu do jazykových jevů, nesmí být procvičování ani jednotvárné, ani příliš roztržité. Látku lze procvičovat společně ve skupinách nebo jednotlivě, ústně či písemně, ve škole nebo i částečně doma. Je vhodné střídat typy cvičení, protože v každém se odrážejí nejméně čtyři činitele, které je nutné brát v úvahu komplexně.

## **1.6 Typy pravopisných cvičení užívaných na 1. stupni ZŠ**

Podle těchto činitelů členíme cvičení (Svobodová 2003):

1. podle úlohy ve vyučovacím procesu:

- cvičení poznávací
- cvičení aplikační a prohlubovací
- cvičení opakovací a kontrolní

2. podle obsahu:

- cvičení fónická

- cvičení lexikálně-sémantická
- cvičení slovotvorná
- cvičení morfologická
- cvičení syntaktická
- cvičení slohová
- cvičení pravopisná

3. podle způsobu provedení:

- cvičení opisovací
- cvičení přepisovací
- cvičení doplňovací
- cvičení obměňovací
- cvičení substituční a transformační
- cvičení modelová
- cvičení problémová
- diktáty

4. podle převahy poznávacího procesu (myšlenkové operace):

- cvičení analytická
- cvičení syntetická
- cvičení srovnávací
- cvičení třídící
- cvičení zobecňovací

5. podle formy:

- cvičení písemná
- cvičení ústní

6. podle místa zpracování:

- cvičení školní
- cvičení domácí

Výběr vhodných cvičení různých typů přinášejí učebnice a pracovní sešity. Obsahují cvičení doplňovací, cvičení na obměňování tvarů a vět, cvičení stylizační, diktáty aj. Všechny tyto způsoby cvičení se doplňují, jejich přednosti a nedostatky se vyrovnávají. Podle potřeby se cvičení z učebnice nebo pracovních sešitů doplňují pravopisnými cvičeními nebo diktáty z některé vhodnější příručky.

Pravopisná cvičení můžeme dále rozdělit na<sup>26</sup>:

a) tradiční (klasické texty, na něž se mechanicky aplikují poučky)

b) netradiční

- vtipy, netradiční náměty, křížovky, bludiště
- texty oblíbených autorů, kterým nechyběl humorný náboj
- výroky významných osobností
- pravopis a aktuální zprávy z denního tisku
- forma hádanky
- spojení slohových dovedností žáků s dovednostmi pravopisnými

Druhy pravopisných cvičení

### **Opisování**

Nejstarším a nejjednodušším druhem cvičení je opisování. Je hojně využíváno zvláště v 1. ročníku a v nižších ročnících vůbec. Žák při něm provádí analýzu a syntézu textu, srovnává zvukovou podobu slova s psanou. Úkolem žáků je tedy při vypracování tohoto typu cvičení převést přesně tištěnou předlohu do psané podoby. Záleží především na jejich pečlivosti a soustředěnosti. Neuplatňuje se ještě znalost pravopisu, žák se nemusí samostatně rozhodovat. Při opisování by měl učitel počítat s únavou, která vede k oslabení pozornosti, proto by v nižších ročnících neměl zadávat dlouhý text. Při opisování přihlížíme více než při jiných cvičeních k úhlednosti psaného projevu.

### **Doplňování**

V českém mluvnickém vyučování mají téměř tradiční postavení cvičení doplňovací. Doplnují se v nich interpunkční znaménka, písmena, skupiny písmen, předponová či příponová část slova, slova uvedená v seznamu na konci cvičení nebo i celé věty. Předností doplňovacích cvičení je časová nenáročnost. Doplňovací cvičení se mohou využít nejen při samostatné práci, ale i při práci ve skupinách, závodivých hrách aj. K písemnému zpracování jsou zadávány na konci výcviku a při prověřování znalostí. Na 1. stupni by se úkoly v doplňovacích cvičeních měli vztahovat pouze k jednomu pravopisnému jevu. Kombinování

---

<sup>26</sup> Dostupné online z <http://cz-language.upol.cz/articles.php?id=28>

více jevů je pro mladší žáky poměrně náročné. Nadměrné využívání doplňovacích cvičení navíc může vést ke stereotypu, mechanické práci a tím k oslabení zájmu a aktivity žáků.

### **Obměňování**

Cvičení obměňovací se užívají zejména při nácviku náležitých tvarů ohebných slov nebo při procvičování pravopisu koncovek<sup>27</sup>. Ve větším celku je nutné použít ohebné slovo v jiném tvaru, než který je většinou uveden v závorce. Ve vyšších ročnících se obměňovací cvičení užívají zvláště k procvičování stupňování adjektiv a odvozování slov. (Svobodová 2003)

### **Nahrazování**

Nahrazování znamená, je-li jeden jazykový prostředek nahrazován jazykovým prostředkem jiným<sup>28</sup>. Při substituci nedochází ke změně konstrukce věty nebo slovního spojení, při transformaci ano. Substituce je i kladení otázek na větné členy. Tato cvičení jsou náročnější. Hodí se pro nácvik pravopisu tvaroslovného, méně pro pravopis skladebný a nehodí se pro pravopis lexikální.

### **Konstruování**

Konstrukční cvičení jsou ta, v nichž se požaduje samostatné vytváření textu nebo jeho části. Cvičení jsou náročná a vyžadují delší čas pro zpracování. V pravopisném výcviku mají důležité místo, protože žáci se jimi učí využívat získaných poznatků v praxi.

### **Problémová cvičení**

Pro rozvoj intelektu žáků a pro uvědomělé osvojování učiva jsou velmi významná cvičení problémová. V těchto cvičeních je zadán úkol, ale nenaznačuje se ani způsob řešení, ani to, kterých jevů se řešení týká. Problém je obtíž, již musí žák zvládnout, tedy něco, co žák musí samostatně vyřešit na základě vlastní úvahy nebo zkoumání. Základem problému nejčastěji bývá záměrně nastolená organizovaná situace. Ve snaze překonat tuto obtíž a zamířit k cíli žák získává nové poznatky a obohacuje své zkušenosti. Narazí-li žák na problém, musí začít uvažovat, kombinovat, porovnávat, tedy přemýšlet a tím se učí. Problémová cvičení mohou mít dle Svobodové (2003) různou formu:

---

<sup>27</sup> Např. se obmění text tak, že se jména v podmětu převedou z jednotného čísla do množného, a tím se změní i tvar příčestí v přísudku (*Strom kvetl – Stromy kvetly*).

<sup>28</sup> Například podstatné jméno v 1. pádě jednotného čísla a sloveso v infinitivu mají žáci nahradit určeným tvarem nebo takovým, který vyžaduje text.

- Doplnění neúplného textu z hlediska logického úsudku.
- Uspořádat nenáležitě řazení slov (vět), aby z nich byl utvořen srozumitelný celek (text).
- Odstranění úmyslné chyby
- Vyčlenit údaje, které do schématu úlohy nepatří.
- Vybrat správné řešení z několika.
- Pořídít důkaz k definici a uvést příklad na porušení definice.
- Navrhnout další možné řešení úlohy.

## **Diktát**

Diktát je specifická forma pravopisného výcviku. V běžně užívané podobě má především funkci kontrolní. Diktáty kontrolní prověřují dosažený stupeň znalostí a dovedností. Teprve následná práce s nadiktovaným textem slouží k nácviku. Diktáty se dělí zejména podle obsahu<sup>29</sup> a podle způsobu provádění<sup>30</sup>.

### Pravidla při psaní diktátu:

- Diktát by neměl být příliš dlouhý (aby nedocházelo k chybám z únavy).
- Diktát by měl být dostatečně nasycen procvičovanými pravopisnými jevy (nikoli však jimi nepřírozně přesycen).
- Diktát má být přiměřený pro žáky po stránce obsahové i jazykové.
- Text diktátu by neměl být věcně nesprávný.
- Tvoří-li diktát obsahový celek, je vhodné přečíst nejprve žákům celý text, a až poté diktovat po jednotlivých větách.
- Jsou-li jednotlivé věty (nebo souvětí) příliš dlouhé, diktují se po větných úsecích.

<sup>29</sup> Obsahem diktátu mohou být jednotlivá slova nebo jejich spojení, jednotlivé věty, nebo souvislý text. Výběr jednotlivých slov a jejich spojení se řídí podle sledovaného pravopisného jevu. Ten může být v souboru jen jeden, nebo jich bývá několik. Výhodou diktátů tvořených jednotlivými slovy je koncentrace pravopisného jevu na minimální rozsah textu.

<sup>30</sup> Podle způsobu provádění rozlišujeme diktát s přípravou a bez přípravy. Příprava může spočívat v přečtení textu žáky (příprava zraková). Sluchovou přípravou je přečtení textu učitelem s případným upozorněním na pravopisné jevy. Diktáty tohoto druhu jsou vhodné právě pro 1. stupeň. Jejich předností je vyvolání zájmu, posílení vůle, zvýhodnění i slabších žáků. Využívá se i domácí přípravy.



### Dělení diktátu:

- dělení dle funkce

diktáty cvičné – na nich se žák učí vybraný jev

diktáty kontrolní – zkušební, prověřují stupeň znalostí

- dělení dle obsahu

diktáty speciální- nacvičují jistý jev, krátké, častější, jednoduché věty, popř. slovní spojení,

diktáty souhrnné - tvoří je různé druhy jevů, jsou delší, spíše souvislé texty

- dělení dle formy a způsobu realizace

diktát bez přípravy

diktát s přípravou - zrakovou, sluchovou, domácí – zařazujeme je hlavně na 1.stupni, výhodou je motivace- vyvolání zájmu, posílení vůle, zvýhodnění i slabších žáků

- Další typy (jsou pro 1.stupeň náročné, lze využít jako cvičné diktáty v jednoduché formě):

diktát volný- žáci po přečtení věty provádějí různé obměny – výcvik paměti

diktát tvůrčí – samostatné vytváření vět na diktovaná slova, oba d.- výcvik v pohotovosti vyjádření i velký význam pro sloh

diktát výběrový – samostatný výběr slov nebo spojení s určitým pravopisným jevem z diktovaného textu

autodiktát – diktát podle vlastní paměti (např. básničky...)

Na výsledek diktátu vliv výběr textu – nemá být přesycován pravopisnými jevy, zejména ne okrajovými!!!

- rozsah musí odpovídat věku (2.ročník.-20 slov, 3.r.očník-30 slov, 4.r.očník- 5.r.očník - 40–50 slov)
- nemá být něčím výjimečným, vyvolávat strach a nervozitu

Technika diktování – zásady:

- jde-li o souvislý text, učitel nejdříve přečte celý a vysvětlí slova, která nejsou jasná
- pak diktuje po větách n. větných úsecích
- řídí se tempem průměrných až mírně podprůměrných žáků

- diktuje z jednoho místa ve třídě, odkud má přehled a žáci ho dobře slyší (vpředu ve středu n. v rohu)
- vyslovuje jasně, ale přirozeně
- výslovností nenaznačuje pravopis (ani nemate)
- na závěr celý text přečte znovu, aby žáci mohli zkontrolovat (učí tím návyku vracet se k práci a korigovat ji, nenechává číst žáka)

Další pozn.:

- vhodné je hned po napsání diktátu a probrat s nimi některé jevy (žáci mají motivaci),
- důležitá je písemná oprava následující hodinu, u cvičných diktátů si mohou provést žáci kontrolu navzájem (mohou opravovat i podle tabule nebo učebnice – vede to k pozorné a přesné práci, pěstuje pocit zodpovědnosti, učí čestnosti),
- vhodné je, když si učitel vede evidenci chyb, sdělí třídě, kde se chybovalo nejvíce.
- Je třeba dostatečně zpevňovat a procvičovat pravopis - 1/3 poznatků žáci zapomínají krátce po osvojení, takže první opakování je dobré dát krátce po výkladu, další po delším intervalu, pak dávat průběžně stále.

Hodnocení: každý klasifikační stupeň má určité rozpětí v počtu chyb.

Např. 3.ročník: 1: 0-1ch., 2: 2-3ch, 3: 4-5ch, 4: 6-7ch, 5: 8 a více ch. (nerozlišujeme hrubá a malá chyba, ale jen chyba.

relativní chyba – vyplývá z mentálních vlastností žáka – nezřetelné písmo, přepsání...

Pozn. Někdy může být příčinou chyby i věcná neznalost, např. vlastní jména, nebo nepochopení lexikálního významu slova, např. nabít někomu-nabít pušku-nabýt majetku, dobít raněné zvíře- dobýt hrad

## 1.7 Přehled rozložení učiva pravopisu v jednotlivých ročnících 1. stupně ZŠ

Již ve 2. ročníku žáci poznávají přehled tvrdých, měkkých a obojetných souhlásek najednou jako celek. Při výkladu se využívá poznatků z hláskosloví, tj. že jednu samohlásku *i* označují dvě písmena – *i* a *y*. Řady tvrdých, měkkých a obojetných souhlásek si musí žáci pamětně osvojit. Pamětné zvládnutí uvedených řad předchází vlastnímu praktickému písemnému výcviku. Nejprve se začíná odděleným nácvikem psaní jen po souhláskách tvrdých a poté jen po souhláskách měkkých. Je třeba věnovat této látce dostatek času, stále se k ní vracet a opakovat ji, neboť zvládnutí psaní *y* po souhláskách tvrdých a *i* po měkkých nebývá pro žáky ve 2. třídě úplně snadné. K psaní *i – y* po obojetných souhláskách můžeme přistoupit teprve až tehdy, když žáci nechybují v psaní po souhláskách tvrdých a měkkých.

Psaní *i – y* po souhláskách obojetných tvoří hlavní náplň pravopisného učiva 3. ročníku. Početně převažuje psaní *i*, proto zvlášť probíráme slova s *y*, která označujeme jako slova vyjmenovaná. Žáci si osvojují ucelené řady vyjmenovaných slov (při nácviku postupujeme podle abecedního pořadí souhlásek), aby získali dovednost správně psát *i – y* po obojetných souhláskách v kořeni slov ve vyjmenovaných slovech a ve frekventovaných slovech příbuzných a aby uměli řešení zdůvodnit. Podstatu jevu by žáci tohoto věku nepochopili (je historicky podmíněna), proto se musí řady vyjmenovaných slov naučit nazpaměť. Pamětní osvojování řad vyjmenovaných slov žákům obvykle nečiní potíže, jelikož je jejich zapamatování podpořeno ještě rytmickým uspořádáním. Řady by měly být doplněny i o některá slova příbuzná, u nichž by žákům nebyla jasná slovotvorná souvislost se slovem základním (například u slov *bydlit*, *obyvatel*, *byt*, *příbytek*, *nábytek*, *dobytek* se slovem *být*). Naopak se vypouští slova dříve zařazená, dnes však již méně frekventovaná (například *plytký*, *vlys*, *vyza*, *slynout*). Žáci si jejich pravopis osvojí izolovaně, řady už nebudou doplňovány, aby se žáci řady vyjmenovaných slov nemuseli přeučovat. (Brabcová 1990)

Řady vyjmenovaných slov uváděné v učebnicích většinou nezachycují všechna slova<sup>31</sup>. Řady obsahují slova základní, jen tam, kde se význam příbuzného slova vzdálil, uvádějí i tato slova (např. sloveso *být*). Některá vyjmenovaná slova jsou méně užívána a jejich význam nemusí být žákům hned zřejmý. Proto jej má učitel umět vysvětlit.

---

<sup>31</sup> Úplné znění vyjmenovaných slov předkládají Pravidla českého pravopisu.

Žáci často velmi těžko rozlišují tvar slova a slovo příbuzné. Tato fáze jim činí největší potíže. Při odůvodňování pravopisu se často setkávám s tímto zněním. Například: *Pykal* je slovo příbuzné s vyjmenovaným slovem *pykat*, proto napíšeme po p y.

Nejdůležitější je pochopení principu odůvodňování, hledání řešení, tj. zvládnutí algoritmu.

Žák se nejprve ptá:

- Je to slovo vyjmenované?    -    Je. (Napíšeme y, ý.)  
   -    Není.  
   -    Je to slovo příbuzné s vyjmenovaným?  
   -    Je. (Napíšeme y, ý.)  
   -    Není. (Napíšeme i, í.)

Tímto způsobem žák hledá řešení, proto je vhodný v počáteční fázi nácviku. Například se rozhoduje, jaké i – y napíše ve slově *syn*. Zjistí, že je to slovo vyjmenované, a odůvodní pravopis takto: *Syn* je slovo vyjmenované, proto napíšeme po s y.

Zdůvodňování by mělo být zpočátku přesné a úplné, tedy nezkrácené. Učitel by měl dbát na dodržování této zásady, i když zpomaluje práci. Později, když dojde k určité automatizaci, může dovolit i zkrácené odůvodňování. Žák už neříká nahlas celý algoritmus, ale vysloví pouze řešení. Například: *Synovec* je slovo příbuzné s vyjmenovaným slovem *syn*, proto napíšeme po s y. (Brabcová 1990)

Při výuce vyjmenovaných slov bychom dle Brabcové (1990) měli respektovat následující zásady:

1. od počátku vycházíme z celých řad (při pamětném zvládnutí i při procvičování);
2. pravopis vyjmenovaných a příbuzných slov se cvičí současně;
3. současně cvičíme slova s y – ý a i – í, neboť tak je před žáky postaven problém (slova s i – í je více, ale nestačí tento fakt pouze konstatovat, je nutno fixovat i grafickou podobu);
4. nepravá homonyma cvičíme nejprve ve dvojicích, neboť tak nejlépe vynikne rozdíl lexikálních významů;
5. ve 3. ročníku se soustředíme na osvojení algoritmu;
6. ve 4. ročníku procvičujeme osvojení postupu, ale uvádíme více příbuzných slov;
7. výcvik tohoto pravopisného jevu bude dovršen až v 5. ročníku;
8. těžiště výcviku musíme vidět v souhrnných cvičeních;
9. při hodnocení máme na paměti, že žáci se stále ještě tomuto pravopisu učí;

10. vzhledem k charakteru učiva hrozí nebezpečí stereotypnosti (zejména při úplném odůvodňování) a únavnosti, proto dbáme na vhodné aktivizující formy práce – např. střídání ústního a písemného procvičování, práce frontální, skupinové a individuální, soutěživých forem za pomoci kartiček, magnetické tabule, popřípadě počítače, na zařazování všestranných jazykových (textových) rozborů; nesmí však zaniknout vlastní téma hodiny – psaní *i – y* po obojetných souhláskách.

### **Postup výuky psaní *i – y* po obojetných souhláskách**

Zásady výuky psaní *i – y* po obojetných souhláskách dle Mühlhauserové:

- od jednoduchého ke složitějšímu (ve 3. ročníku žáci obvykle zvládnou pouze základní vyjmenovaná slova a jejich tvary – těch nejjednodušších a nejužívanějších. Pravopis slov příbuzných je hlavním úkolem až 4. ročníku)
- názornost – při procvičování nové látky je na 1. stupni obzvláště potřeba zapojovat co nejvíce smyslů (poslech, malování obrázků, názorná ukázka)
- cyklické opakování (při cyklickém opakování učiva postupujeme tak, že opakujeme nejdříve slova jedné aktuálně probírané řady vyjmenovaných slov a k nim poté postupně přidáváme slova z již dříve probíraných řad)
- Přiměřenost:

*„Metody a postupy jsou přiměřené tehdy, dbají-li stupně intelektuálního rozvoje žáků a povahy osvojovaného učiva. Nemůžeme jednoznačně soudit, že principu přiměřenosti vyhovuje pouze postup od známého k neznámému, od jednoduššího k složitějšímu, od konkrétního k abstraktnímu či induktivní postup<sup>32</sup>. Induktivní postup je vhodný v nižších ročnících, naopak deduktivní postup je častější ve vyšších ročnících (je časově méně náročný), někdy je zde skutečně i vhodnější a přiměřenější (např. při vyučování o příbuznosti jazyků). Induktivní postup může porušovat principy přiměřené náročnosti, jestliže učitel klade v rozhovoru otázky, na něž odpověď nevyžaduje žádné myšlenkové úsilí, a závěry z rozboru příkladů vyvozuje učitel sám (skrytá dedukce). Stejně tak i cvičení mohou být nepřiměřená, a to jak svou obtížností, tak i svou snadností. Cvičení musí využívat intelektuální potence žáků, aby se jejich rozumové schopnosti skutečně rozvíjely a prohlubovala se znalost učiva.“* (Svobodová 2003, s. 34)

---

<sup>32</sup> Induktivní postup, tj. od příkladů k poučce.

## **II. Praktická část**

### **2. Cíle a úkoly výzkumu**

Cílem výzkumu bylo zjistit, zda má volba procvičovací metody vliv na opakování gramatického učiva v hodinách českého jazyka. Výzkum dále sleduje, které z procvičovacích metod můžeme považovat za vhodnější či naopak méně vhodné především z hlediska celkového počtu chyb. Posledním a neméně významným cílem výzkumu je poskytnout učitelům návrh, jak a kdy zařazovat jednotlivé procvičovací metody s co možná největší efektivitou.

Úkoly:

- 1) Vytvořit šest procvičovacích metod pro děti
- 2) Provést výběr škol
- 3) Zajistit pozorování v jednotlivých třídách
- 4) Zpracovat výsledky jednotlivých procvičovacích metod
- 5) Vytvořit závěr a zhodnocení výzkumu

## 2.1 Výzkumný soubor

Výzkum jsem prováděla na šesti základních školách v Liberci. Celkem bylo do výzkumu zapojeno 300 žáků ze třetích tříd. Na všech základních školách se pracovalo s běžnými třídami, tj. bez vnitřní diferenciaci a zaměření. Přehled zkoumaných tříd uvádím v tabulce č. 1. Výzkum probíhal v měsíci březnu roku 2011.

**Tabulka č. 1** *přehled zkoumaných tříd*

Škola	Počet žáků
ZŠ Vesec	64
ZŠ Dobiášova	70
ZŠ Jabloňová	42
ZŠ Husova	55
ZŠ Broumovská	44
ZŠ 5. květen	52
<b>Celkem</b>	<b>304</b>

## 2.2 Realizace výzkumu

Výzkum jsem prováděla osobně v jednotlivých třídách libereckých základních škol. Nejprve byli žáci obeznámeni s tím, k jakému účelu bude test sloužit a vysvětlení, že se jedná o výzkum pro mé potřeby. Předpokládala jsem, že tímto budou děti dostatečně motivovány, budou pracovat samostatně s co největší pečlivostí. Zároveň byly poučeny o tom, že výsledek nijak neovlivní jejich hodnocení a klasifikaci v českém jazyce. Před samotným rozdělením testů bylo žákům vysvětleno, co a jak mají dělat. Poté byly rozděleny testy. V každé třídě bylo použito všech šest mnou zvolených metod. Přidělení metod žákům bylo v každé třídě zcela náhodné. S žáky, kterým byla přidělena metoda diktátu, jsem pracovala odděleně, aby nedocházelo k vyrušování ostatních pracujících žáků. Následně byl žákům přečten text. Celková časová dotace činila v průměru dvacet minut. Deset minut na vypracování a zbývajících deset minut na seznámení se správným řešením.

## **2.3 Stanovení předpokladů výsledků průzkumu**

V následující kapitole stanovuji celkem čtyři předpoklady průzkumu, jejichž pravdivost či nepravdivost bude zkoumána a podložena sejmutými daty (výsledky průzkumu).

Při stanovování předpokladů výsledků průzkumu jsem vycházela z první části diplomové práce, která je věnována teorii k danému tématu.



Na tomto základě jsem si stanovila následující předpoklady:

Předpoklad č. 1:

Lze předpokládat, že se alespoň 60 % respondentů dopustí chyby ve slově pyžamo a to bez ohledu na zvolenou ověřovací metodu.

Předpoklad č. 2:

Lze předpokládat, že v případě ověřovací metody "vyber slovo" bude celkové množství chybných odpovědí alespoň o 30 % nižší než u zbylých metod.

Předpoklad č. 3:

Lze předpokládat, že bez ohledu na zvolenou ověřovací metodu bude četnost výskytu gramatických chyb u slov, která tvoří výjimky a nelze je zdůvodnit standardními postupy při určování i/y, svojí četností téměř shodná u všech zkoumaných metod a nejčastější chyby se budou opakovat ve stejných slovech a slovních výrazech.

Předpoklad č. 4:

Lze předpokládat, že méně než 50 % respondentů bude chybovat ve vyjmenovaných slovech, na která jsem se v průzkumu zaměřila.

## 2.4 Typy uplatněných metod

Při procvičování a upevňování gramatického učiva se nejčastěji používají pravopisná cvičení. Existuje jich celá řada. Pro svůj výzkum jsem zvolila cvičení následující:

### 1) Doplně i/y

Toto cvičení patří u nás k nejrozšířenějším, protože umožňuje rychlé vypracování – žák doplňuje pouze *i, í/y, ý* (např. *b \_ k, b \_ č, l \_ zátka*). Nevýhodou těchto cvičení je však jejich izolovanost. Žáci nepíší celá slova, a tak se u nich nevytváří návyk správného psaní. Není proto vhodné, aby tento typ cvičení převládal, ale aby byla zařazována i cvičení jiného typu. Ukázkový list tvoří příloha č.1

### 2) Diktát

Diktát je zvláštní forma cvičení, která slouží pouze k prověřování znalostí pravopisu. „Ve škole se nejčastěji uplatňuje diktát kontrolní, psaní bez přípravy podle mluveného projevu učitele. Obsah tohoto projevu mohou tvořit jednotlivá izolovaná slova nebo jen krátká slovní spojení, celé věty navzájem významově nesouvisící a celý souvislý text. Diktát celého souvislého textu je z psychologického hlediska výhodnější, žáci se nemusí v mysli přizpůsobovat jinému obsahu. Mluvnicky je však méně vydatný.“ (Hauser, Klímová, Kneselová, Martinec 2007, s. 34). Pro zjištění pravopisné úrovně jsem volila souvislý text. Ukázkový list tvoří přílohu č.2.

### 3) Korektura

Korektura textu neboli vyhledávání gramatických chyb v textu a jejich oprava. Na 1. stupni se tato metoda používá méně. Zařadila jsem ji zde proto, abych zjistila, jak si žáci budou schopni s touto metodou poradit. Při vhodné motivaci atraktivitu této metody zvyšuje i fakt, že si při ní žáci tzv. hrají na učitele. Je však třeba mít na mysli, že právě metoda korektury mnohým

dětem činí nemalé obtíže a mnohdy je pro žáka obtížnější vyhledat chybu než ji neudělat. Ukázkový list tvoří příloha č.3.

#### **4) Vyber správné slovo**

Tato metoda patří jak v učebnicích tak mezi učiteli již mezi metody klasické. Děti mají za úkol vybrat slovo ve správném gramatickém tvaru. U slov s jedním gramatickým jevem mají žáci 50% úspěšnost, což mají i v metodách předešlých. Proto byla zařazena i slova, kde jsou gramatické jevy dva a kde mají žáci tudíž 25% šanci správné slovo vybrat. Ukázkový list tvoří přílohu č.4.

#### **5) Křížovka**

Křížovka je asi nejzábavnější formou procvičovací metody. Z tohoto důvodu jsem ji také zařadila. Podle mého názoru to může způsobovat i to, že při vyplňování křížovky nemá žák pocit, pokud to není zdůrazněno, že by šlo o hodnocení, tedy výslednou známku. Na jeho psychickém rozpoložení je to znát a zcela jistě může dojít k tomu, že se žák více soustředí na gramatické jevy a jejich správnost a nemyslí na výsledné hodnocení a případnou sankci či omezení sloužící jako forma trestu za chybné určení i/y. Ukázkový list tvoří přílohu č. 5.

#### **6) Domino**

Tato metoda je pro žáky také velmi neobvyklá a myslím, že je jedna z těch zábavnějších. Děti v ní mají za úkol přiřadit slovo ke správné kostičce „dominu“. Tím doplňují formou hry správný pravopis. Ukázkový list tvoří přílohu č.6.

V každé jednotlivé metodě byla zvolena shodná klíčová slova (Liberec, Sychrov, cyklista, pyžamo, triko, plyšák, nabít mobil, slepit mapu, bytost, tipni si, typ, lichokopytník) z důvodu prověření chyb v každé metodě.

## **2.5 Přehled slov vybraných pro test**

Žáci používají slova převážně v mluvené formě, proto se stala předmětem výzkumu. Zde je uveden seznam klíčových slov a důvod, proč byla vybrána právě tato slova.

### **Liberec**

- místo bydliště naprosté většiny žáků, proto nás zajímalo, zdali všichni slovo znají i v písemné formě

### **Sychrov**

- název tohoto zámku je úzce spjat s vyjmenovaným slovem sychravý.

### **pyžamo**

- často používané slovo cizího původu. Žáci si je nemohou odůvodnit pomocí vyjmenovaných slov

### **triko**

- běžně používané slovo, které je cizího původu. Žáci jsou zvyklí, že „r“ je tvrdá souhláska, po které následuje „y“, proto nás zajímalo, zdali výjimku znají

### **lichokopytník**

- klíčové slovo bylo použito z důvodu očekávané možnosti záměny „i/y“

### **cyklista**

- stejně jako pyžamo je i cyklista často používané slovo cizího původu

### **nabít mobil**

- moderní často používaný výraz, u kterého nás zajímalo, zdali jsou žáci schopni jej gramaticky správně napsat.

### **pohádková bytost**

- slovo příbuzné vyjmenovanému slovu „být“, které se objevuje v literatuře pro děti.

### **tipni si/typ zvířete**

- u těchto dvou slov nás zajímalo, jestli budou žáci schopni rozlišit význam a následně správně použít „i/y“

### **plyšák**

- moderní vyjmenované slovo, se kterým se žáci často setkávají

### **slepit mapu**

- zde jsme očekávali možnou záměnu s vyjmenovaným slovem „slepýš“.

## 2.6 Vyhodnocení

Test obsahoval pouze jeden úkol – žáci doplňovali i, í/ y, ý ve vybraných slovech v testu. Ten zahrnoval celkem 60 slov, z toho byl zkoumán pravopis u 12 z nich. Slova obsahující i, í/ y, ý po obojetných souhláskách b, l, m, p, s, v, z se týkalo 6 z nich. Ostatní slova byla většinou cizího původu, se kterými se žáci běžně setkávají v každodenním životě.

Jednotlivé texty jsem vyhodnocovala podle počtu chyb, které jsem sečetla a vyjádřila v procentech. Pro přehlednost uvádím tabulky a grafy. Výsledky, zpracované do tabulek a grafů, jsem nejprve srovnávala mezi jednotlivými metodami a poté jsem provedla vyhodnocení celkové. Zjišťovala jsem počet chyb v každé metodě zvlášť a v souvislosti s tím i slova, ve kterých se nejčastěji chybovalo.

## 2.7 Interpretace výsledků

V rámci výzkumu jsem se pokoušela zjistit, ve kterých procvičovacích metodách žáci nejvíce chybují.

Do procvičovacích metod byla zařazena celkem 4 slova s y/ý po obojetné souhlásce (Sychrov, plyšák, lichokopytník, bytost), 5 slov, ve kterých se píše po obojetné souhlásce i/í (slepit, nabít, lichokopytník, cyklista) a 5 slov cizích (triko, cyklista, pyžamo, tipni si, typ).

V následujících tabulkách prezentuji podrobné výsledky výzkumu, které se vztahují k jednotlivým procvičovacím metodám vybraných slov textu. Pro celkové zpřehlednění interpretace výsledků byla ještě každá z tabulek doplněna grafem.

Prověřovaná slova jsou do tabulek zařazena ve tvarech, v nichž se objevila v testech. Komparací počtu správných a chybných výsledků jsem získala konečnou hodnotu, která je v našem případě vyjadřována v procentech a zaokrouhlena na dvě desetinná místa.

Každá z tabulek a grafů získala komentář, resp. interpretaci získaných hodnot (počtů správných, popř. špatných odpovědí)

Jelikož je rozsah mé práce do jisté míry omezen, nebylo možné, a nepovažovala jsem to ani za stěžejní, aby každá skupina odpovědí u jednotlivých metod byla podrobně popsána. Z toho důvodu jsem se zaměřila vždy pouze na první tři nejpočetnější skupiny odpovědí respondentů (žáků) a domnívám se, že pro účely práce a srovnání vyučovacích metod je tento postup a rozsah dostačující.

Je nutné doplnit, že pro celkové zjednodušení výsledků průzkumu a snadnější srovnávání úspěšnosti jednotlivých vyučovacích metod gramatických jevů v českém jazyce jsme vycházela z výsledků u první zkoumané metody (diktát).



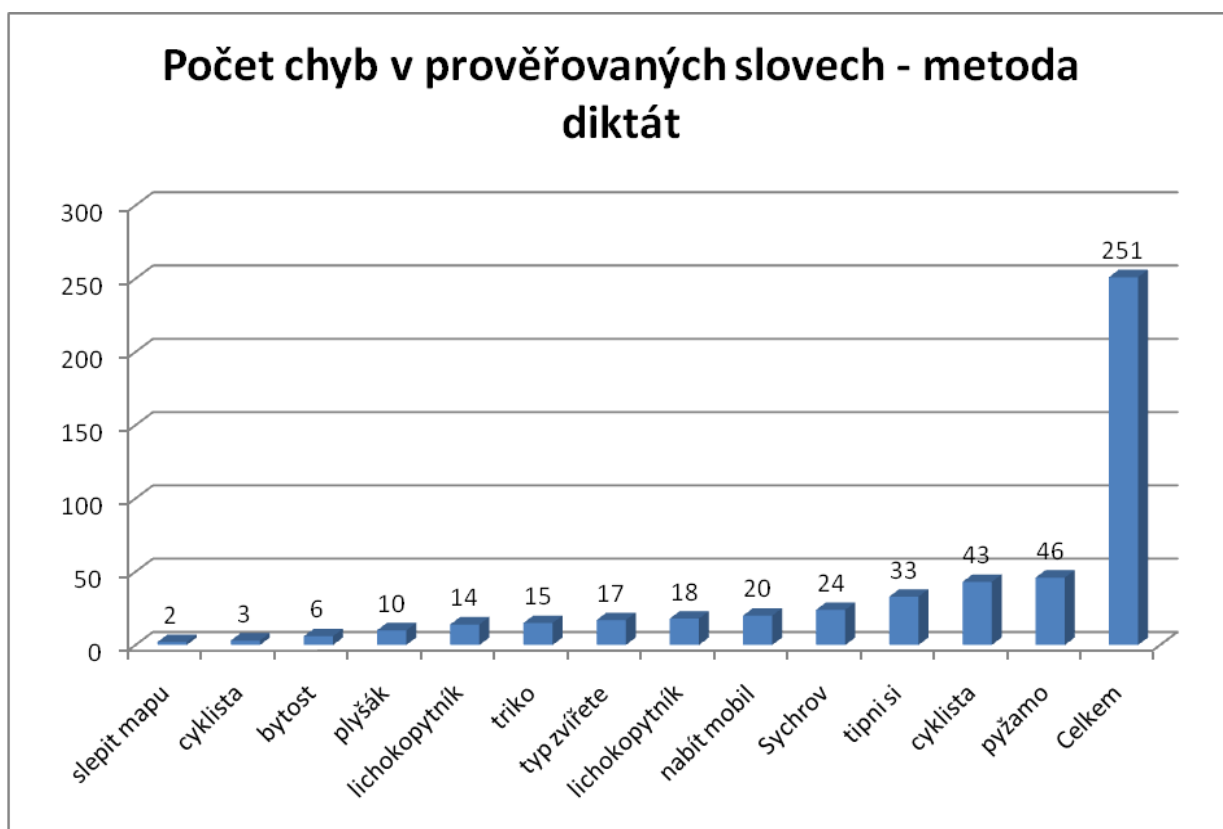
Uvažuji tedy následovně:

V první testované metodě se ukázalo, že největší problémy se správností gramatických jevů činily žákům slova pyžamo, tipni si a Sychrov. V následující zkoumané metodě, se při interpretaci výsledků zaměříme na výše uvedená slova nebo slovní spojení a pokusím se poukázat na případné rozdílné hodnoty chybovosti nebo naopak správnosti u odpovědí respondentů. V neposlední řadě se pokusím objasnit či osvětlit důvody pro dané hodnoty odpovědí.

**Tabulka č. 1:** *Procvičovací metoda – diktát*

Počet chyb v prověřovaných slovech		
	Metoda - diktát	
Prověřovaná slova	Počet chyb	Počet chyb v %
Liberec	0	0,00
Sychrov	24	48,00
cyklista	43	86,00
cyklista	3	6,00
pyžamo	46	92,00
triko	15	30,00
plyšák	10	20,00
nabít mobil	20	40,00
slepit mapu	2	4,00
bytost	6	12,00
tipni si	33	66,00
typ zvířete	17	34,00
lichokopytník	14	28,00
lichokopytník	18	36,00
<b>Celkem</b>	251	

**Graf č. 1:** Počet chyb v prověřovaných slovech – metoda diktát



Jak je patrné z tabulky č. 1 a na ni navazujícího grafu č. 1, nejpočetnější skupinu tvořili jedinci, kteří chybovali ve slově pyžamo. Domnívám se, že to může být např. způsobeno malou frekvencí výskytu onoho slova v české mluvě. V neposlední řadě mohou žáci ve slově chybovat, jelikož si daný gramatický jev zdůvodní tak, že se nevyskytuje ve vyjmenovaných slovech po „p“. Tím může docházet k častému chybování.

Překvapivě druhou nejpočetnější skupinou byli ti, kteří mylně určili y/i ve slově cyklista. Důvodem by opět mohl být fakt, že při zdůvodňování onoho gramatického jevu dospěli žáci k závěru, že „c“ je měkká souhláska a logicky po ní následuje „i“. Není pochyb o tom, že velká část pedagogů základních škol nevěnuje výjimkám při výuce gramatiky českého jazyka dostatečnou pozornost. Usuzuji tak na základě vlastní pedagogické praxe a absolvování základní školní docházky, kde se tento gramatický jev vyučoval.

Na druhé straně stojí ale fakt, že časový prostor pro seznámení žáků s těmito výjimkami nebývá právě dostačující a v důsledku toho není možné, aby si žáci základní školy výše uvedené výjimky v dostatečné míře osvojili a tudíž i zapamatovali.

Třetím nejobtížnějším slovem, přesněji slovem, ve kterém chybovalo celkem 66 % respondentů, bylo slovní spojení tipni si. Příčina tak vysoké chybovosti se opět dotýká výše zmíněných argumentů. Nutno podotknout, že se jedná pouze o můj subjektivní názor na danou problematiku.

Vzhledem k tomu, že většina žáků, u kterých byl průzkum realizován, bydlí v Liberci nebo blízkém okolí, je překvapující chybovost ve slově Sychrov (4.místo v pořadí chyb).

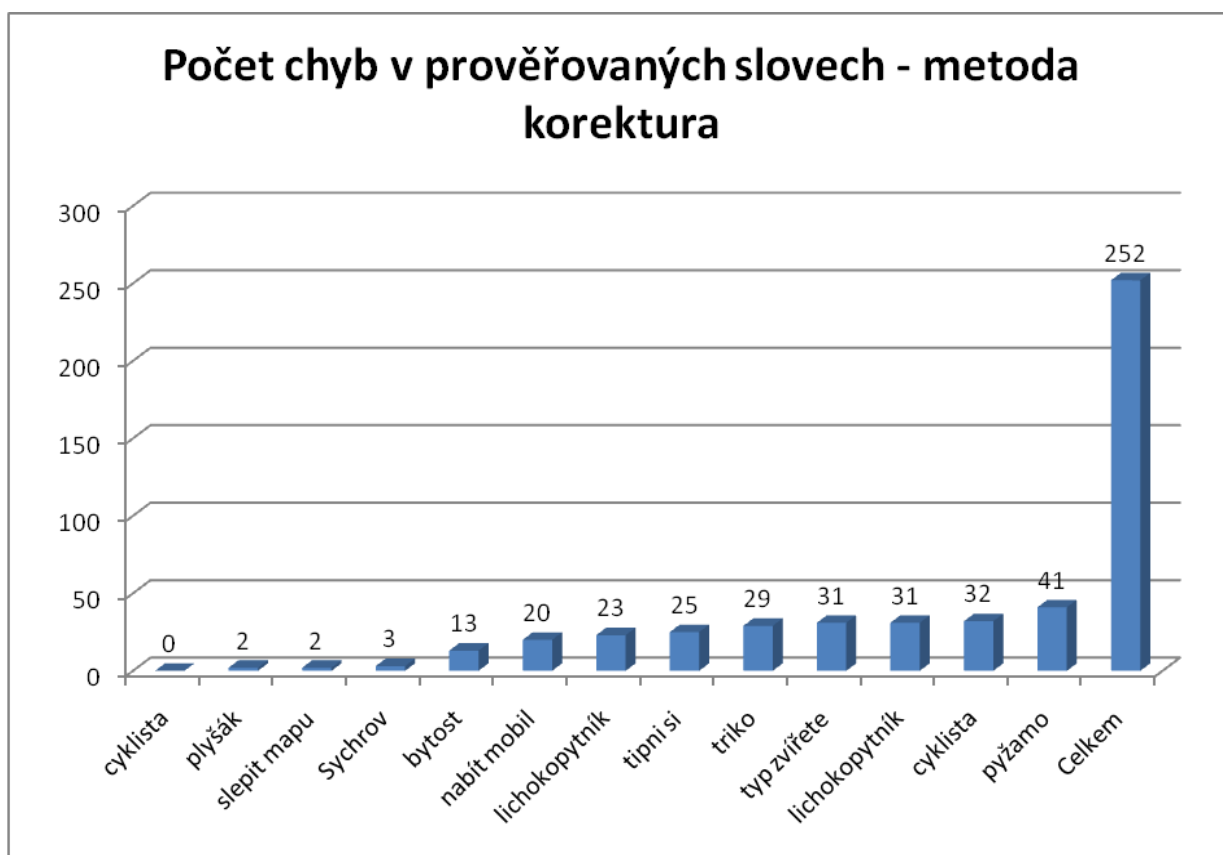
Podle mého mínění je daná chyba asi tak fatální, jako kdyby děti napsaly „y“ ve slově Liberec. Při pohledu na zaznamenané výsledky je však zřejmé, že ve slově Liberec, nechyboval nikdo z respondentů.

Množství chybných odpovědí ve zbývajících výrazech je patrné z tabulky č.1 a na ni navazujícího grafu č. 1 a dle mého názoru není potřeba výsledky blíže hodnotit a věnovat se četnosti výskytu chyb v daných gramatických jevech.

**Tabulka č. 2:** *Procvičovací metoda - korektura*

<b>Počet chyb v prověřovaných slovech</b>		
	<b>Metoda - korektura</b>	
<b>Prověřovaná slova</b>	<b>Počet chyb</b>	<b>Počet chyb v %</b>
Liberec	0	0,00
Sychrov	3	6,00
cyklista	32	64,00
cyklista	0	0,00
pyžamo	41	82,00
triko	29	58,00
plyšák	2	4,00
nabít mobil	20	40,00
slepit mapu	2	4,00
bytost	13	26,00
tipni si	25	50,00
typ zvířete	31	62,00
lichokopytník	31	62,00
lichokopytník	23	46,00
<b>Celkem</b>	252	

**Graf č. 2:** Počet chyb v prověřovaných slovech – metoda korektura



Na graf a tabulku č. 1 navazuje tabulka a graf č. 2. Jak je zřejmé, jsou zde zachyceny četnosti chybných odpovědí respondentů.

Obdobně, jak je tomu i v předešlém případě (metoda diktátu), tvoří opět nejpočetnější skupinu, žáci, kteří nejčastěji chybovali ve slově pyžamo. Všimněme si, že ani hodnota a tedy počet špatných odpovědí se nijak dramaticky nerozhází s předchozí hodnotou.

Je však třeba mít na mysli, že právě metoda korektury mnohým dětem činí nemalé obtíže a mnohdy je pro žáka obtížnější vyhledat chybu než ji neudělat.

Toto tvrzení koreluje právě s výše vyřčeným faktem. U předchozí metody ani zdaleka ne takové procento respondentů udělalo chybu ve slově lichokopytník na rozdíl od metody korekce.

Dochází zde k posunu, co se frekvence a množství chyb týče. Druhou nejčtenější chybnou odpovědí (chceme – li neopravenou) se stává slovo lichokopytník.

Stejnou hodnotu jsem zaznamenala u slovního spojení typ zvířete. Potěšující je však fakt, že se v rámci této metody radikálně snížil počet chybných odpovědí ve slovu Sychrov.

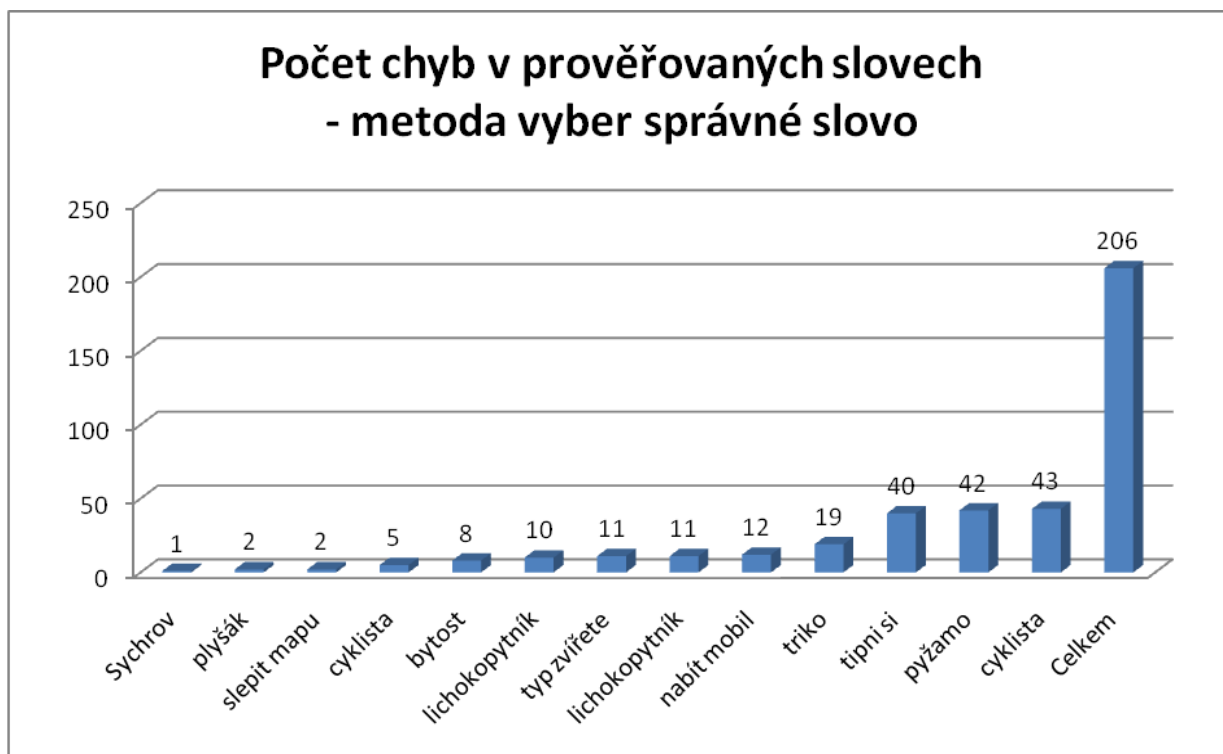
Domnívám se, že to může být zčásti způsobeno vizualizací tohoto nápisu, kdy se člověku latentně při pohledu na toto slovo vybaví dopravní značka označující začátek či konec vesnice Sychrov. Opět zdůrazňuji, že domněnka tohoto typu je zcela nepodložená a jedná se o můj vlastní pohled na věc.

Při podrobnějším zkoumání zaznamenaných hodnot u těchto dvou metod je možné všimnout si rozdílných hodnot (bez jakékoliv souvislosti nebo očitého důvodu) u některých slov.

**Tabulka č. 3:** *Počet chyb v prověřovaných slovech - metoda vyber správné slovo*

<b>Počet chyb v prověřovaných slovech</b>		
	<b>Metoda - vyber správné slovo</b>	
<b>Prověřovaná slova</b>	<b>Počet chyb</b>	<b>Počet chyb v %</b>
Liberec	0	0,00
Sychrov	1	2,00
cyklista	43	86,00
cyklista	5	10,00
pyžamo	42	84,00
triko	19	38,00
plyšák	2	4,00
nabít mobil	12	24,00
slepit mapu	2	4,00
bytost	8	16,00
tipni si	40	80,00
typ zvířete	11	22,00
lichokopytník	11	22,00
lichokopytník	10	20,00
<b>Celkem</b>	206	

**Graf č. 3:** Počet chyb v prověřovaných slovech - metoda vyber správné slovo



Danou metodu jsem již důkladněji popsala a charakterizovala v teoretické části práce. Netřeba se tedy podrobněji rozepisovat o výhodách a nevýhodách.

Chtěla bych pouze zdůraznit, ač nikterak nechci zpochybňovat validitu získaných dat, že roli v získaných hodnotách počtu chybných odpovědí v daném případě mohla ovlivnit šťěstěna právě při tipování správného y/i. Jsem si vědoma, že se nejedná o vědecké tvrzení. Je faktem, že u předchozích metod má v podstatě respondent také shodnou 50 % šanci, že se takřikajíc "trefí" do správného y/i. V některých slovech se však vyskytuje nejeden gramatický jev. Tím se logicky šance na otipování správného y/i snižuje.

Z tabulky a grafu č.3 je možné vypožorovat změnu pořadí slov či slovních spojení, při kterých se nejčastěji v našem průzkumu chybovalo.

V tomto případě dělalo žákům největší potíže slovo cyklista a vytvořilo tak nejpočetnější skupinu chybných odpovědí u zkoumané metody.

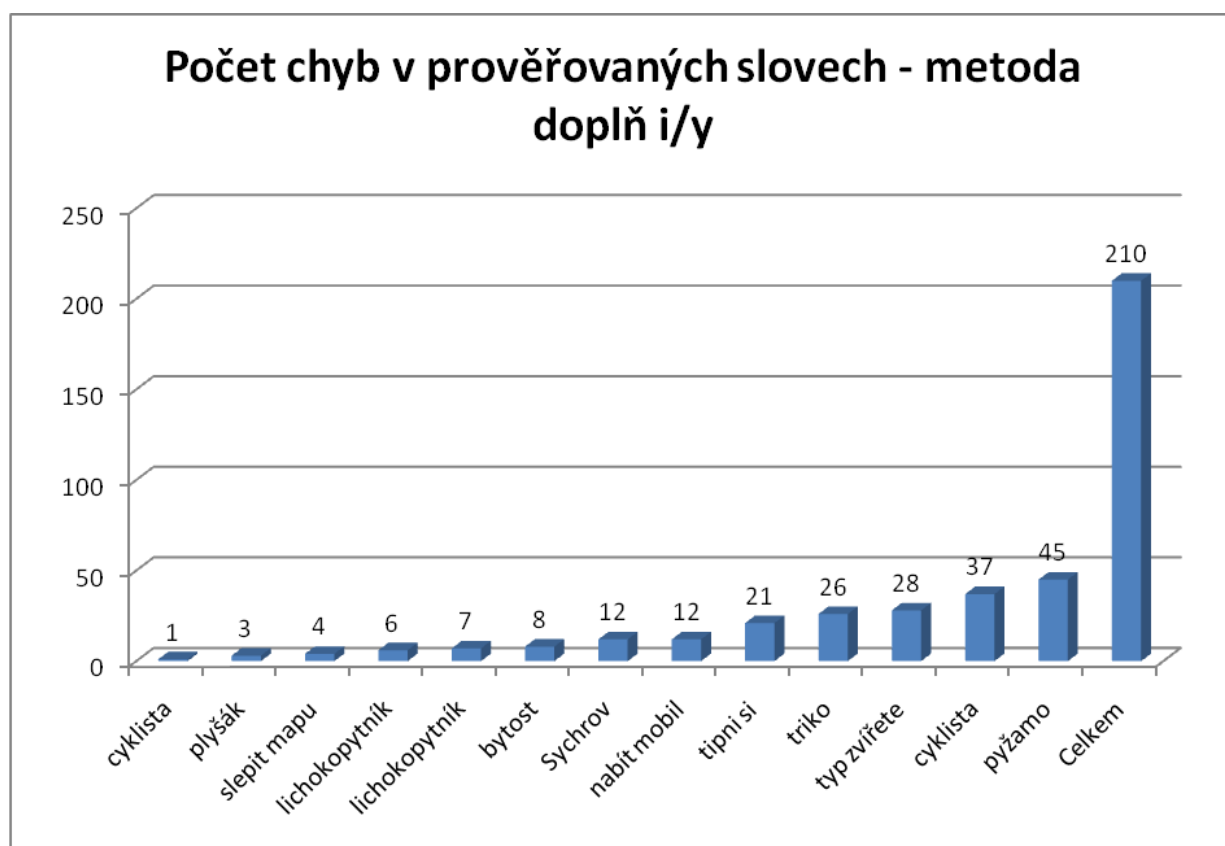


Nepatrně nižší hodnota se vyskytla u slova pyžamo a třetí nejčastější chybnou odpovědí se stalo slovní spojení tipni si.

I když se pořadí v chybných y/i u vybraných slov zčásti změnilo, lze již v tuto chvíli tvrdit, že bez ohledu na zvolenou metodu chybují respondenti stále ve stejných slovech a slovních spojeních.

Nejpočetnější výskyt chybných odpovědí u každé ze zkoumaných metod neopravňuje tvrdit, že na základnách školách není těmto jevům věnována příliš velká pozornost. V důsledku nedostatečného procvičení a automatizace slov dochází k častému chybování při jejich aplikaci v textu.

**Graf č. 4:** *Počet chyb v prověřovaných slovech - metoda doplň i/y*



**Tabulka č. 4:** *Počet chyb v prověřovaných slovech - metoda doplň i/y*

Počet chyb v prověřovaných slovech		
	Metoda - doplň i/y	
Prověřovaná slova	Počet chyb	Počet chyb v %
Liberec	0	0,00
Sychrov	12	24,00
cyklista	37	74,00
cyklista	1	2,00
pyžamo	45	90,00
triko	26	52,00
plyšák	3	6,00
nabít mobil	12	24,00
slepit mapu	4	8,00
bytost	8	16,00
tipni si	21	42,00
typ zvířete	28	56,00
lichokopytník	6	12,00
lichokopytník	7	14,00
<b>Celkem</b>	210	

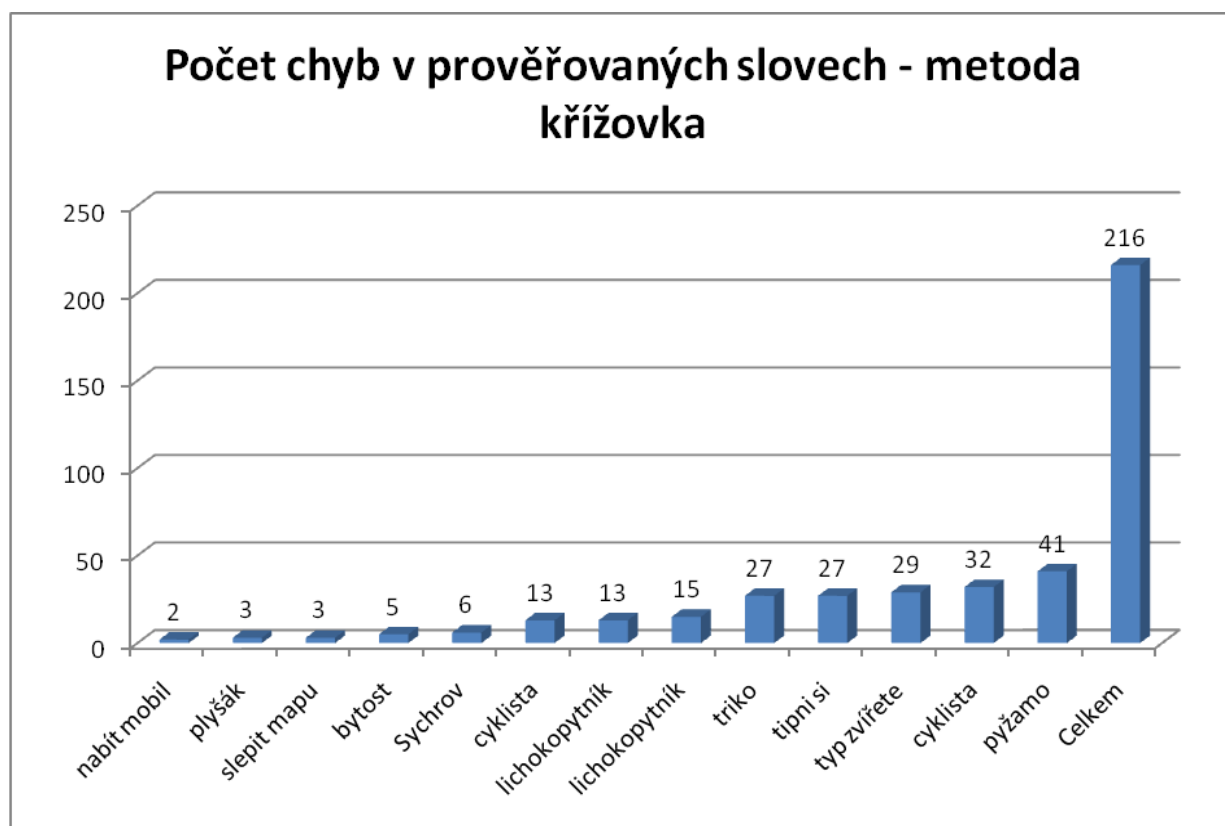
Získané hodnoty u metody doplň i/y zachycuje graf a následně tabulka č. 4.

Jako tomu bylo již v předchozích třech případech, opět se setkáváme s nejvyšší hodnotou chybných variant odpovědí u slova pyžamo. Hodnoty dále korelují s počtem chyb u slova cyklista tak, jak tomu bylo i u předchozí použité metody. V důsledku toho druhou nejčastější chybnou odpovědí bylo slovo cyklista.

Naopak počet chyb ve slově lichokopytník se radikálně snížil a v tomto případě pochybil několikanásobně menší počet respondentů než v případě předchozí zkoumané metody.

Téměř dvojnásobně se zvýšil počet chyb ve slovním spojení tipni si. Stává se tak, třetím nejčastějším pochybením v ohledu na volbu správného i/y.

**Graf č. 5:** *Počet chyb v prověřovaných slovech - metoda křížovka*



**Tabulka č. 5:** *Počet chyb v prověřovaných slovech - metoda křížovka.*

<b>Počet chyb v prověřovaných slovech</b>		
	<b>Metoda - křížovka</b>	
<b>Prověřovaná slova</b>	<b>Počet chyb</b>	<b>Počet chyb v %</b>
Liberec	0	0,00
Sychrov	6	12,00
cyklista	32	64,00
cyklista	13	26,00
pyžamo	41	82,00
triko	27	54,00
plyšák	3	6,00
nabít mobil	2	4,00
slepit mapu	3	6,00
bytost	5	10,00
tipni si	27	54,00
typ zvířete	29	58,00
lichokopytník	15	30,00
lichokopytník	13	26,00
<b>Celkem</b>	216	

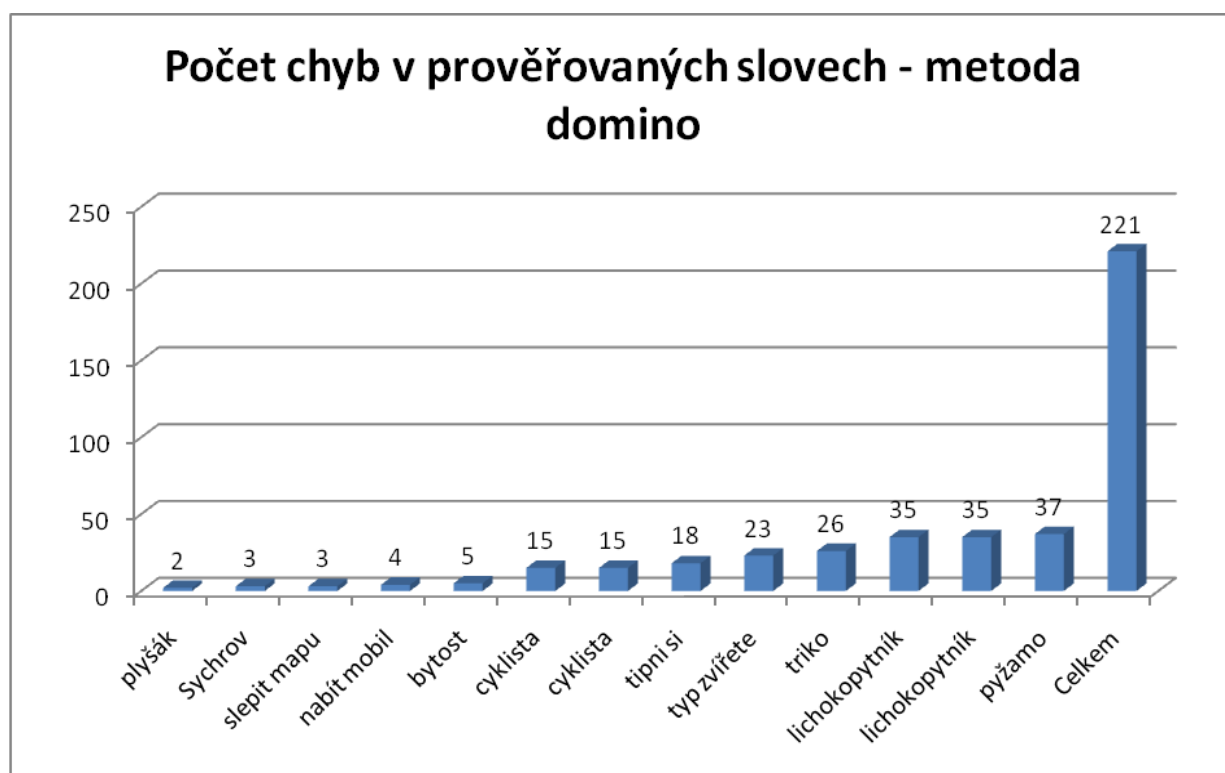
Při uvážení ostatních metod použitých v našem průzkumu není pochyb o tom, že pro děti (žáky) byla metoda křížovky zcela jistě nejzábavnější formou. Podle mého názoru to může způsobovat i to, že při vyplňování křížovky nemá žák pocit, že by šlo o hodnocení, tedy výslednou známku. Na jeho psychickém rozpoložení je to znát a zcela jistě může dojít k tomu, že žák se více soustředí na gramatické jevy a jejich správnost a nemyslí na výsledné hodnocení a případnou sankci či omezení sloužící jako forma trestu za chybné určení i/y.

Nicméně, jak ukazuje tabulka a graf č. 5, na pořadí nejčastějších chybných odpovědí se v podstatě nic zásadního nemění.

Tak, jak tomu bylo ve všech předešlých případech, je nejčastější chybou y/i ve slově pyžamo s procentuelně přibližně stejnou hodnotou.

Při srovnání hodnot v tabulce si na rozdíl od všech předešlých metod lze všimnout shodných procent chybných odpovědí ve slově triko a slovním spojení tipni si.

**Graf č. 6:** Počet chyb v prověřených slovech - metoda domino



**Tabulka č. 6:** *Počet chyb v prověřovaných slovech - metoda domino*

Prověřovaná slova	Počet chyb	Počet chyb v %
Liberec	0	0,00
Sychrov	3	6,00
cyklista	15	30,00
cyklista	15	30,00
pyžamo	37	74,00
triko	26	52,00
plyšák	2	4,00
nabít mobil	4	8,00
slepit mapu	3	6,00
bytost	5	10,00
tipni si	18	36,00
typ zvířete	23	46,00
lichokopytník	35	70,00
lichokopytník	35	70,00
<b>Celkem</b>	221	

Data získaná při použití poslední metody určené pro náš průzkum v oblasti gramatického jevu určování i/y ve vyjmenovaných slovech zachycují graf a následně tabulka č. 6.

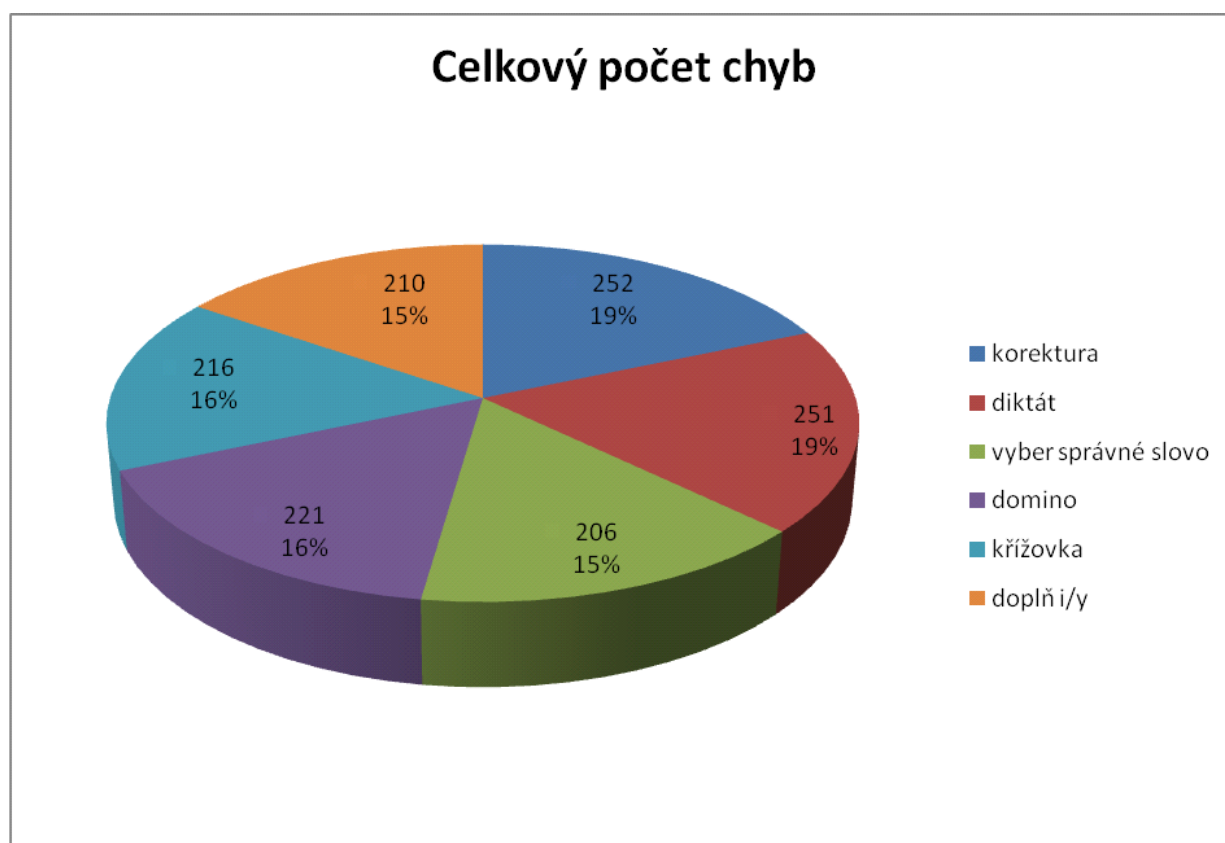
Není překvapením, že v nejvyšší četnosti počtu chybných odpovědí v daném gramatickém jevu dosahuje nejvyšší hodnoty kolonka u slova pyžamo. Druhým nejčastějším chybně uváděným y/i patří slovu lichokopytník, který - při pohledu na předchozí graf a tabulku č.5 více než zdvojnásobil počet chybných odpovědí v tomto slově.

Metodou „domino“ jsem zjistila, že ve slově triko chybovalo 52% žáků, což tvoří třetí nejpočetnější případ chybných odpovědí.

**Tabulka č. 7:** *Celkový počet chyb*

Celkový počet chyb		
Metody	Celkový počet chyb	Celkový počet chyb v %
vyber správné slovo	206	15,19
doplň i/y	210	15,49
křížovka	216	15,93
domino	221	16,30
diktát	251	18,51
korektura	252	18,58
<b>Celkem</b>	1356	

**Graf č. 7:** *Celkový počet chyb*



Celkové výsledky nám zachycuje poslední tabulka č.7 a zároveň graf č. 7, kde jsou uvedeny závěrečné výsledky jednotlivých metod. V tabulce jsou data seřazena od metody, kde se chybovalo nejméně až po tu, kde byl nejčetnější výskyt chyb.

Nejméně chyb se vyskytlo v metodě vyber správné slovo, kde byl celkový počet chyb 206. Metody, které byly vybrány jako zábavné, se umístily na třetím a čtvrtém místě. Metoda křížovka měla celkově 216 chyb a domino 221 chyb. Nejvíce chyb se vyskytlo v metodě korektury, kde bylo chyb 252.

Nicméně celkově v metodách není markantní rozdíl.



## 2.8 Ověření předpokladů

Na základě výsledků vyhodnocených metod jsem dokázala odpovědět na pracovní hypotézy, které jsem ve své práci stanovila.

### Předpoklad č. 1

Výsledky průzkumu potvrdily předpoklad, že alespoň 60% respondentů se dopustí chyby ve slově pyžamo, a to bez ohledu na procvičovací metodu. Domnívám se, že to může být např. způsobeno malou frekvencí výskytu onoho slova v české mluvě a v neposlední řadě mohou žáci ve slově chybovat, jelikož si daný gramatický jev zdůvodní tak, že se nevyskytuje ve vyjmenovaných slovech po „p“. Z tohoto důvodu může docházet k častému chybování.

### Předpoklad č. 2

U předpokladu č.2 se mé hypotézy zcela nepotvrdily. V metodě „vyber správné slovo“ žáci sice udělali nejméně chyb, avšak rozdíl mezi metodami byl úplně minimální. Myslím, že pro žáky je tato metoda velmi vhodná k procvičení, a to z toho důvodu, že mohou porovnat (někdy i podle citu) dvě stejná slova v textu a poté vybrat, které je podle nich gramaticky správné. Proto si myslím, že žáci v této metodě nejméně chybovali.

### Předpoklad č. 3

Třetí hypotéza se týkala slov, která tvoří výjimky v českém pravopise. Tato hypotéza se potvrdila u všech šesti metod. Při psaní slov, ve kterých si nelze pravopis zdůvodnit standardními postupy při určování i/y, se žáci dopustili nejvíce chyb. Myslím, že je to z toho důvodu, že učitelé se na tato slova při výuce českého jazyka málo zaměřují.

#### Předpoklad č. 4

U posledního předpokladu jsem se zaměřila na počet chyb ve slovech vyjmenovaných. I zde se můj předpoklad potvrdil. Žáci v těchto slovech udělali méně než 50% chyb. Domnívám se, že je tomu tak proto, že žáci mají vyjmenovaná slova čerstvě v paměti a častěji se s nimi setkávají.

### III. Závěr

Hlavním úkolem výzkumu bylo zjistit, zda má volba procvičovací metody vliv na opakování gramatického učiva u žáků 3. tříd základních škol. K tomuto účelu bylo využito 6 procvičovacích metod (diktát, korektura, doplň i/y, vyber správné slovo, křížovka a domino).

Mezi vybrané procvičovací metody jsem zahrnula jak metody „klasické“ (diktát, doplň i/y), tak metody zábavné (křížovka, domino).

Výsledky zpracované do tabulek a grafů jsem nejprve srovnávala mezi jednotlivými metodami. Potom jsem provedla vyhodnocení celkové. Zjišťovala jsem počet chyb v každé metodě zvlášť a v souvislosti s tím i slova, ve kterých se nejčastěji chybovalo.

Na základě prováděného výzkumu jsem došla k závěru, že ve skutečnosti nezáleží na způsobu, kterým si děti gramatické učivo osvojují, jelikož ve všech metodách chybovaly téměř stejně.

Nejčastější opakování chyb se objevovalo u slov cizího původu, kde se určování i/y neřídí jinak zavedenými postupy. Proto by dle mého názoru učitelé měli vymezit větší prostor při výuce těchto slov a více je s dětmi používat, procvičovat, a to s ohledem na časové možnosti pedagogů a s tím spojené složení žáků ve třídě.

Během mé pedagogické praxe mě udivila nízká četnost procvičovacích metod. Učitelé většinou používají pořád stejné metody a jen minimálně je obměňují. Výuka se tím stává stereotypní a méně efektivní. Pedagog by měl při opakování již probraného učiva používat co možná nejvíce různých metod. Žák si tak učivo důkladněji procvičí a hodiny českého jazyka budou pestřejší.

Při přípravě a realizaci praktické části diplomové práce jsem zjistila, že výuka českého jazyka je komplexní, nepřetržitá činnost, která je velice náročná na přípravu. Avšak odměnou za toto úsilí může být pestřejší a zajímavější vyučovací hodina pro žáky a zvýšení efektivity pedagogické práce.

## IV. Seznam literatury

- 1) BRABCOVÁ, Radoslava a kol. *Didaktika českého jazyka pro 2. – 4. ročník ZŠ*. 1. Vydání. Praha: Univerzita Karlova, 1982. 204 s.
- 2) BRABCOVÁ, Radoslava a kol. *Didaktika českého jazyka pro studující oboru učitelství na prvním stupni základní školy*. 1. Vydání. Praha: SPN, 1990. 183 s. ISBN: 80-04-24251-0.
- 3) BRABCOVÁ, Radoslava. *Čeština našich dní*. Praha: JINAN, 1996. 151 s.
- 4) BRABCOVÁ, Radoslava. *Novinky z pravopisu a tvarosloví*. 1. Vydání. KAVA-PECH Dobřichovice, 1996. 78 s. ISBN: 80-85853-27-2.
- 5) ČECHOVÁ, Marie. STYBLÍK, Vlastimil. *Čeština a její vyučování*. 2. Upravené vydání. Praha: SPN, 1998. 264 s. ISBN: 80-85937-47-6.
- 6) DOLEJŠÍ, Pavel. *Základní pravopisné jevy a pravopisná pravidla s podrobným výkladem českého pravopisu*. 2. Vydání. Humpolec: Nakladatelství a vydavatelství Komenského, 2005. 163 s. ISBN: 80-86480-69-0.
- 7) DVORSKÝ, Ladislav. LOVIS, Kateřina. *Český jazyk pro třetí ročník*. Praha: Alter, 1995. 159 s. ISBN: 80-85775-66-2.
- 8) HÁJKOVÁ, Eva. *Český jazyk a kultura mluveného projevu*. 1. Vydání. Praha:
- 9) HAUSER, Přemysl. *Základy didaktiky českého jazyka pro první stupeň základní školy*. 1. Vydání. Brno: Masarykova univerzita, 1991. 93 s. ISBN: 80-210-0239-5.
- 10) HAUSER, Přemysl. ONDRÁŠKOVÁ, Karla. *Základy didaktiky českého jazyka pro první stupeň základní školy*. 1. Vydání. Brno: Masarykova univerzita, 1991. 93 s. ISBN: 80-210-0239-5.
- 11) HAVRÁNEK, Bohuslav. JEDLIČKA, Alois. *Stručná mluvnice česká*. Praha: SPN, 1981. 223 s. ISBN: 80-04-26228-7.
- 12) HLAVÁČOVÁ, Eva a kol. *Český pravopis s přehledem mluvnických a pravopisných pravidel, souhrnnými cvičeními, diktáty a klíčem*. Blug. 111 s. ISBN: 978-80.7274-992-8.
- 13) HLAVSOVÁ, Jaroslava. *Čeština na každý den*. VÍKEND, 2007. 143 s. ISBN: 978-80-86891-65-8.
- 14) HUBÁČEK, Jaroslav. JANDOVÁ, Eva. SVOBODOVÁ, Jana. *Čeština pro učitele*. 3. Vydání. Vade mecum bohemiae, s.r.o., 2002. 323 s. ISBN: 80-86041-30-1.
- 15) JELÍNEK, Jaroslav. STYBLÍK, Vlastimil. *Čtení o českém jazyku*. 3. Vydání. Praha: SPN, 1981. 301 s.
- 16) KOLEKTIV PRACOVNÍKŮ KATEDRY BOHEMISTIKY PEDAGOGICKÉ FAKULTY UJEP V ÚSTNÍ N. LABEM. *Jazyk a literatura v historické perspektivě*. 1. Vydání. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta UJEP, 1998. 150 s. ISBN: 80-7044-182-8.
- 17) KOLEKTIV PRACOVNÍKŮ ÚSTAVU PRO JAZYK ČESKÝ AKADEMIE VĚD ČR. *Pravidla českého pravopisu*. 2. Studentské vydání. Praha: Academia, 2010. 391 s. ISBN: 978-80-200-1327-9.

- 18) KOŠTÁK, Jaromír. *Hrátky s pravopisem*. Olomouc: VOTOBIA, 1997. 195 s. ISBN: 80-7198-259-8.
- 19) MELICHAR, Jiří. STYBLÍK Vlastimil. *Český jazyk. Přehled učiva základní školy s cvičeními a klíčem*. 14. Přepřacované vydání. Praha: Fortuna, 2005. 275 s. ISBN: 80-7168-892-4.
- 20) MELICHAR, Jiří. STYBLÍK, Vlastimil. *Český jazyk*. 5. Vydání. Praha: SPN, 1974. 259 s.
- 21) MÜHLHAUSEROVÁ, Hana. *Procvičujeme vyjmenovaná slova*. Blug. 96 s. ISBN: 80-7274-927-7.
- 22) STYBLÍK, Vlastimil. ČECHOVÁ, Marie. HLAVSA, Zdeněk. TEJNOR, Antonín. *Přehledná mluvnice češtiny pro základní školy a odpovídající ročníky víceletých gymnázií*. 2. Doplněné vydání. Praha: Fortuna, 1997. 153 s. ISN: 80-7168-474-0.
- 23) SVOBODOVÁ, Ivana. *Nebojím se... češtiny! 1. – 3. ročník*. 1. Vydání. Praha: Albatros, 2005. 55 s. ISBN: 80-00-01515-3.
- 24) SVOBODOVÁ, Jana. *Didaktika českého jazyka s komunikačními prvky*. 1. Vydání. Ostrava: Ostravská univerzita – Pedagogická fakulta, 2003. 89 s. ISBN 80-7042-300-5.
- 25) Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2003. 48 s. ISBN: 80-7290-117-6.
- 26) VITVAROVÁ, Jiřina. *Pravopisná cvičení hrou*. 1. Vydání. Praha: H&H, 1999. 92 s. ISBN: 80-86022-38-2.

## Seznam webových zdrojů

- 27) HOLASOVÁ, Táňa. *Pojetí oboru Český jazyk a literatura v RVP ZV*. 2004. [online] Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/35/pojeti-oboru-cesky-jazyk-a-literatura-v-rvp-zv.html/>
- 28) HORÁLEK, Jakub. *Výuka a hodnocení práce s Pravidly českého pravopisu*. 2007. [online] Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/1179/VYUKA-A-HODNOCENI-PRACE-S-PRAVIDLY-CESKEHO-PRAVOPISU.html/>
- 29) *Kurikulární reforma*. Naposledy upraveno 2011. [online] Dostupné z [http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky\\_lexikon/K/Kurikulární\\_reforma](http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/K/Kurikulární_reforma)
- 30) *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. 2007. [online] Dostupné z [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf)

## V. Přílohy

### Příloha č. 1 diktát

#### 1) Diktát

Bydlím ve městě Liberec. Zítra jedu na výlet na zámek Sychrov. Pojedu na kole jako cyklista. Ráno si svléknu pyžamo. Vezmu si na sebe nové triko a nového plyšáka. Maminka mi musí nabít mobil a slepit mapu. Na zámku bude mnoho pohádkových bytostí. Budou tam i zvířátka. Zkus si tipnout, jaký typ zvířete je osel. Je to lichokopytník nebo sudokopytník?

## Příloha č. 2

### 2) Korektura (zahrajeme si na učitele)

Bydlím ve městě Liberec. Zítra jedu na výlet na zámek Sichrov. Pojedu na kole jako cyklista. Ráno si svléknu pyžamo. Vezmu si na sebe nové tryko a nového plišáka. Maminka mi musí nabýt mobil a slepit mapu. Na zámku bude mnoho pohádkových bitostí. Budou tam i zvířátka. Zkus si tipnout, jaký tip zvířete je osel. Je to lychokopitník nebo sudokopytník?

## Příloha č. 3

### 3) Doplně y,ý/i,í

Bydlím ve městě L\_berec. Zítra jedu na výlet na zámek S\_chrov. Pojedu na kole jako c\_kl\_sta. Ráno si svléknu p\_žamo. Vezmu si na sebe nové tr\_ko a nového pl\_šáka. Maminka mi musí nab\_t mobil a slep\_t mapu. Na zámku bude mnoho pohádkových b\_tostí. Budou tam i zvířátka. Zkus si t\_pnout, jaký t\_p zvířete je osel. Je to l\_chokop\_tník nebo sudokop\_tník?



## Příloha č. 4

### 4) Vyber správné slovo

Bydlím ve městě **Liberec/Lybereg**. Zítra jedu na výlet na zámek **Sychrov/Sichrov**. Pojedu na kole jako **cyklista/ciklista/ciklysta/cyklysta**. Ráno si svléknu **pyžamo/pižamo**. Vezmu si na sebe nové **triko/tryko** a nového **plyšáka/plišáka**. Maminka mi musí **nabít/nabýt** mobil a **slepit/slepyt** mapu. Na zámku bude mnoho pohádkových **bytostí/bitostí**. Budou tam i zvířátka. Zkus si **tipnout/typnout**, jaký **tip/typ** zvířete je osel. Je to **lichokopytník/lychokopitník/lychokopytník/lichokopitník** nebo **sudokopytník/sudokopitník**?

## Příloha č. 5

## 5) Křížovka

1.	L						C	
2.	S		CH	R				
C		K	L		S			
	4.	P						
5.	T	R						
6.	P	L	Y	Š	Á	K		
	7.	N	A					
8.	S	L				T		
9.	B			T				
10.	T		P				T	
	11.		T		P			
L		CH	O	K	O			N í K

**5.**



## 2. Zámek.....



## 1. Město kde žiju je...



**9. Pohádková .....**

### 3.



**8. Když se něco rozbije  
musím to.....**

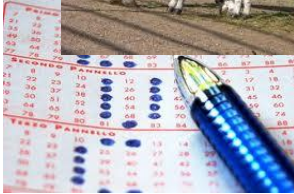


4. Před spaním si vezmu.....

12. Osel je.....



10. Zkusíš si ..... správný výsledek



7. Když mi dojde kredit, musím si .....mobil



11. Co je to za .....zvířete?

## Příloha č. 6

### 6) Domino (ke čtverečku doplň správné slovo)

y	y
---	---

y	i
---	---

i	y
---	---

y	i
---	---

i	y
---	---

y	i
---	---

i	í
---	---

**Slova:** L\_berec, S\_chrov, p\_žamo, tr\_ko, c\_kl\_sta, nab\_t  
mobil, slep\_t mapu, l\_chokop\_tník, t\_pni si, co je to za t\_p  
zvířete, pohádková b\_tost, pl\_šák

## Příloha č. 7

### **Slovník užitých pojmů (Svobodová 2003, s. 41)**

**Analýza** obecně představuje rozčlenění celku na části, na jednotlivé složky. Postupuje od celku k jeho částem a umožňuje určit podstatné znaky zkoumaného celku. Analýza má dvě důležité stránky. Jednak se opírá o rozčlenění celku na části, přičemž vychází z rozlišování neboli diskriminace, jednak myšlenkově vytyčuje jednotlivé znaky a vlastnosti celku, opírající se o srovnání (komparaci) s ostatními. Analýza je základní metoda, která se uplatňuje při vyučování mateřského jazyka. Analýzou nabývá jazykový prostředek podoby rozčleněného obrazu. Na 1. stupni se analýza uplatňuje téměř v každé myšlenkové činnosti žáka (např. dělení slov, při vymezování významových okruhů...).

**Syntéza** je myšlenkové sloučení částí objektu (nebo jejich vlastností) v celek. Postupuje se od jevů známých k jevům novým na základě známého materiálu (hypotetické předpoklady). Syntéza je relativně obtížnější myšlenková operace. V jazykovém vyučování jsou analýza a syntéza spjaty, proto lze při jejich užití ve výuce mateřštiny hovořit o analyticko-syntetickém myšlenkovém postupu (např. žák rozčleňuje slovo na slabiky a hlásky a opět je skládá v celek).

**Komparace** neboli srovnání je takový myšlenkový postup, kterým zjišťujeme shody a rozdíly mezi pozorovanými věcmi nebo jevy. Jde o relaci shody a rozdílu. Srovnáním shodných stránek sledovaných předmětů nebo jevů se odkrývají jejich podstatné rysy. Porovnáním se žáci učí postihnout podobnost a rozdílnost dvou či více objektů a shodnost jejich částí a vlastností (např. žáci mohou srovnávat určitý soubor slov z hlediska významového, mluvnického atd.). Srovnání je podstata abstrakce, generalizace, konkretizace a klasifikace.

**Abstrakce** znamená rozlišení a zdůraznění podstatného od nepodstatného tak, že se soustředíme na určité stránky sledovaných jevů, od ostatních odhlížíme. Abstrakcí dospíváme k pojmům, jejichž reálný základ nelze vnímat ani si ho představit. Je to myšlenková činnost, při které dochází k obecným poznatkům.

**Generalizace** – zobecňování – vystihuje společné rysy objektů. Abstrakcí se dojde k tomu, co je pro tyto objekty podstatné a co umožňuje jejich možné spojení na základě určitých

společných znaků. Vyčleňování společných a podstatných znaků má význam v oblasti verbálního myšlení, pro pojmotvorné procesy. Při zobecňování je nutné předcházet tzv. předčasné, neúplné generalizaci, která vychází z neúplného počtu příkladů.

**Konkretizace** představuje myšlenkový postup od všeobecného k jednotlivému. Žáci zobecnělé poučení dokládají vhodnými příklady, upevňují se tak vztahy mezi obecným poučením a jazykovou skutečností.

**Klasifikace** neboli **třídění** znamená myšlenkový proces, jímž se soubor jevů nebo předmětů dělí na podskupiny podle určitého třídícího znaku, dělidla. Základem je princip pořadování jednotlivého všeobecnému. Klasifikace je operace dělení rozsahu pojmů. Je to dělení určité třídy na druhy, dělení těchto druhů atd. (např. žáci mohou třídit řady slov podle významových skupin, slovních druhů apod.).

**Analogie** představuje myšlenkový postup, při němž se na základě shody dvou nebo více jevů (znaků) porovnávaných elementů usuzuje na shodu jevů (znaků) daných elementů také v jiných vlastnostech těchto elementů. Analogie je v jazykovém vyučování využívána hojně – např. stanovení deklinačních a konjugačních vzorů pro určité typy skloňování a časování nebo i v pravopise.

**Subsumpce** – podřazování – je takový myšlenkový postup, při kterém ostatní podřizujeme obecnějšímu – např. při sestavování významových řad: *panenka* – *hračka* – *věc*. Při vytváření jazykových vědomostí a dovedností vede učitel myšlení žáků myšlenkovým postupem induktivním nebo deduktivním.

**Indukce** spočívá v tom, že docházíme na základě jednotlivých příkladů k obecnému závěru. Žáci se nejprve seznamují s jednotlivými předměty a jevy na podkladě bezprostředního vnímání, potom přecházejí k uvědomování si obecného závěru (od jednotlivých pojmů k pojmu nadřazenému). Poznatky osvojené tímto způsobem bývají trvalejší a pevnější.

**Dedukce** je myšlenkový postup směřující od obecného k jednotlivému, od definice k příkladům. Žáci se při užití deduktivní metody učí vycházet z obecných zákonitostí a postupovat od nich k jednotlivostem a k praktickému použití. Tato metoda je vhodná zejména pro upevňování a prohlubování učiva; na 1. stupni se neužívá pro vyvození učiva.

